



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**ESCOLHI A EDUCAÇÃO PORQUE ACREDITO:  
EMANCIPAÇÃO EM ESCOLAS TRADICIONAIS**

HELLEN VILELA FERREIRA

Brasília – 2015

Hellen Vilela Ferreira

**ESCOLHI A EDUCAÇÃO PORQUE SONHO:  
EMANCIPAÇÃO EM ESCOLAS TRADICIONAIS**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues

Brasília – DF

2015

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

HELLEN VILELA FERREIRA

### **ESCOLHI A EDUCAÇÃO PORQUE SONHO: EMANCIPAÇÃO EM ESCOLAS TRADICIONAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso defendido  
sob a avaliação da Comissão Examinadora  
constituída por:

---

**Profa. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues - Orientadora**  
**Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**

---

**Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues - Membro Titular**  
**Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**

---

**Profa. Dra. Sheila Schechtman – Membro Titular**  
**Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**

**Data da aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**



## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho não poderia ter se realizado sem alguns fatores. Cito-os aqui de memória e não de acordo com a sua gradação de importância.

Assim, o primeiro são meus pais, que me deram a vida e os meios para que eu estudasse. O segundo, minha irmã do coração, Pabline, que ficou do meu lado diante de cada dúvida, me apoiando em cada passo, em cada vacilo, em cada momento de medo, repleta de amor em todos eles. O terceiro, a orientadora que com tanta esperança, carinho e paciência me auxiliou nessa caminhada repleta de descobertas. O quarto são todas as pessoas que me ouviram e realmente me escutaram. Todos aqueles que, junto comigo, acreditaram que era possível fazer um mundo melhor.

Mas em especial gostaria de agradecer a todos que me acharam sonhadora, louca, utópica, jovem, fraca ou inocente. Pois é especialmente para esses, que ainda não entendem que desejo trabalhar na construção de um mundo onde o amor é possível e aprender é divertido.

Acima de tudo agradeço a Deus por esta oportunidade maravilhosa que é a vida.

## RESUMO

O trabalho aborda a possibilidade de ser um educador emancipador dentro de uma instituição de ensino tradicional. Para tanto, iniciamos analisando a instituição escolar tradicional e, logo após, fizemos o contraponto com escolas consideradas alternativas, especialmente expondo alguns aspectos: a visão do papel professor, do aluno, currículo, disciplina e avaliação. Para demonstrar essa possibilidade, observamos dois educadores emancipadores e relatamos alguns episódios dessa vivência analisados à luz da teoria, em especial da contraposição entre os dois paradigmas aqui visitados, o racional-tecnocrático, que impera na escola tradicional, e o sistêmico, que acreditamos servir de base para mudança na educação. Para tanto utilizaremos como referência autores que se afinizam com a proposta aqui apresentada, como Antônio da Costa Neto, José Pacheco e Lauro de Oliveira Lima.

**Palavras-chave:** Escolas tradicionais; Educação emancipadora; Paradigma sistêmico; Proposta inovadora; Professores democráticos.

## ABSTRACT

This study is about the possibility of being an democratic teacher in an autocratic school. We started by analyzing the traditional school institution and then we compare them to schools that are considered alternative. We explored specially aspects such as: the teacher's roles and student's, the curriculum, discipline, and the evaluation. In order to demonstrate this possibility we observe two educators, report some experience, and analyzed it theoretically, specially contrasting two paradigms: the rational-technocratic – typically found in the traditional schools – and the systemic that we believe as being the base for the change in the education. At the end, we bring some of our main discoveries. For that we used as reference some authors that agree with our proposal, as Antônio da Costa Neto, José Pacheco and Lauro de Oliveira Lima.

**Key-words:** Traditional schools. Democratic teacher. Systemic paradigm. New proposal for education. Alternative schools.

## SUMÁRIO

PRIMEIRA PARTE - MEMORIAL.....	8
SEGUNDA PARTE - MONOGRAFIA .....	12
INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO TRADICIONAL NA REALIDADE BRASILEIRA: PANORAMA EDUCACIONAL ATUAL .....	14
1.1 - O PARADIGMA RACIONAL E TECNOCRÁTICO.....	14
1.2 - COMO ESSE MODELO EDUCACIONAL CHEGOU AO BRASIL?.....	16
1.3 - FRACASSO ESCOLAR .....	19
1.4 - O CURRÍCULO .....	24
1.5 - A DISCIPLINA E O CUMPRIMENTO DE REGRAS.....	26
1.6 - O ALUNO .....	28
1.7 - O PROFESSOR.....	29
1.8 - A AVALIAÇÃO .....	32
1.9 - ASPECTOS FUNDAMENTAIS: SÍNTESE DOS MÉTODOS TRADICIONAIS ..	33
CAPÍTULO 2 – O CONTRAPONTO: ALTERNATIVAS VIÁVEIS .....	36
2.1 - O PARADIGMA SISTÊMICO .....	36
2.2 – EDUCAÇÃO ALTERNATIVA, DEMOCRÁTICA OU EMANCIPADORA? .....	38
2.3 - SUCESSO ESCOLAR.....	39
2.4 - VALORES FUNDANTES DE UMA OUTRA EDUCAÇÃO .....	40
2.5 – ALGUNS PRINCÍPIOS GERAIS DAS ESCOLAS EMANCIPADORAS .....	43
2.6 - EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS INSPIRADORAS.....	44
Summerhil – Uma pioneira .....	45
Escola da Ponte – A primeira a ter um contrato de autonomia .....	46
Escola Lumiar – Uma das mais inovadoras do mundo .....	48
Associação pró Vivendo e Aprendendo – Um exemplo local .....	50
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	51
3.1 - MÉTODO E INSTRUMENTOS .....	51
3.2 - CONTEXTO .....	53
Sobre a Escola Classe 1, o Educador e o 5º ano.....	54
Sobre a Escola Classe 2, a Educadora e o 4º ano.....	55



3.3 – O evento: “Ser educador(a): desafios e descobertas nos primeiros anos na rede pública de ensino” .....	56
CAPÍTULO 4 – EDUCADORES DEMOCRÁTICOS EM ESCOLAS TRADICIONAIS	58
4.1 - A INTERAÇÃO COM AS CRIANÇAS .....	58
Vamos lembrar um combinado? .....	59
Possibilidades de diálogo livre .....	59
4.2– O LUGAR ASSUMIDO PELO PROFESSOR NO GRUPO.....	61
Um violão na sala de aula .....	61
A sala é nossa.....	63
4.3 – CURRÍCULO .....	64
Uma peça de aniversário .....	66
Autonomia na prática .....	67
4.4 - A DISCIPLINA E O CUMPRIMENTO DE REGRAS.....	69
Entender o que realmente aconteceu .....	69
Mediação: um ato? PROCESSO consciente.....	70
Sobre quando escolher o grito .....	71
4.5 - AVALIAÇÃO .....	72
E quando o professor sai de sala? .....	73
4.6 - MAIS ALGUNS DISPOSITIVOS OBSERVADOS .....	74
Fichas de saída – fora/espera .....	75
Divisão da turma em grupos de interesse .....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	77
TERCEIRA PARTE – PERSPECTIVAS FUTURAS .....	79
REFERÊNCIAS.....	80

## PRIMEIRA PARTE - MEMORIAL

Era uma vez uma criança prodígio. Fruto de uma gravidez perigosa e impossível, nasceu mirrada e doente. Como filha mais nova, as últimas fichas dos pais foram apostadas nela. Tinha que se tornar “alguém na vida”. A “melhor educação” lhe foi dada. Passou pelos melhores colégios que o dinheiro da família permitia.

A princesa de nosso conto cresceu sem entender muito a escola. Não sabia por que as coisas eram como eram, mas se adaptou bem. Era a melhor do colégio e por vários anos foi assim. Até que mudou para “A escola”, tão boa que o pai tinha orgulho de dizer “poderia comprar uma BMW, mas decidi investir na educação da minha filha”.

E ao chegar lá tudo mudou. A princesa virou um número. Agora eu era o número dezesseis e mesmo que os professores soubessem meu nome, ainda seria chamada pelo número. Aquela era a minha marca, meu único direito à personalidade.

Conforme avançávamos, chegando ao Ensino Médio, percebi que havia três tipos de alunos, os bagunceiros, os medianos e os que recebiam cartinha. Ah, o colégio funcionava com um sistema de recompensa, sempre que o aluno tirasse todas as notas acima de sete os pais receberiam uma carta informando o fato. Não lembro quantas cartas recebi, mas não foram muitas, com certeza não a quantidade esperada pelos meus pais.

Mas eu falava dos tipos diferentes de alunos. Os bagunceiros eram aqueles que independente onde se sentassem chamavam atenção, passavam muito tempo em pé, e eram ao mesmo tempo amados e odiados pelos professores. Eram extremamente carismáticos então mesmo que atrapalhassem todas as aulas era quase que impossível não rir das suas piadas. O problema é que eles costumavam tirar péssimas notas, então por suas notas e comportamento eram conhecidos por todos, pelo nome!

Os que recebiam cartinhas também eram conhecidos pelos professores, afinal, eles estavam com o grande prêmio! E esses também eram conhecidos pelo nome, afinal, como ouvi tantas vezes, eles faziam o trabalho do professor realmente “valer à pena”.

E, por último, tínhamos os alunos medianos, que apesar de serem a esmagadora maioria passavam sem ser notados pela escola. E eu estava nesse bolo. Não o tempo todo, mas depois de passar um ano me esforçando ao máximo para receber aquele pedaço de papel grampeado junto ao boletim percebi que não valia a pena.

Eu não queria ser o número dezesseis, ou uma das que recebiam uma carta com palavras vazias. Eu só queria ser eu e reconhecida por isso. E assim sai do lugar de melhor aluna da escola e da classe. Mesmo assim fiquei de recuperação apenas no último bimestre do ensino básico. Mas não conseguia entender porque eu e a maioria dos meus colegas passávamos despercebidos. E com o tempo fui notando como essa lógica era cruel.

No primeiro ano do Ensino médio fui colocada na turma “mais fraca” e me destaquei. Tanto que ainda não sei muito bem o porquê me passaram no segundo ano para a turma de ouro da escola, a Turma D. Nela somente os melhores lecionavam, não haviam exercícios fáceis, ou nenhum outro tipo de “moleza”, afinal, de lá saíam os primeiros lugares.

Sim a escola tinha essa meta, de produzir o máximo de primeiros lugares no vestibular possíveis. Por isso, nos dois anos que seguiram fui massacrada. Por todo o tipo de exigência feito ao meu redor, afinal, “como assim você nunca fez uma viagem internacional? Você não mora no plano? Onde você mora, na roça? Você volta pra casa de ônibus?”, acho que eu me esqueci de esclarecer isso, alguns dos jovens mais ricos de Brasília também estavam naquela sala e eu obviamente estava bem distante deles.

E para piorar a situação eu ainda era uma “idealista sonhadora”. Sim, pode até parecer tolo, mas eu acreditava (e acredito ainda) em um mundo melhor, em um país justo, em uma educação de qualidade que valorize as pessoas e não o dinheiro que elas trarão.

E mesmo me adaptando aprendi que meu nome era importante (que eu era importante!) e apesar do que eles me diziam eu nunca poderia ser definida por uma nota, por um número ou qualquer uma das caixas em que quiseram me colocar.

No meio do terceiro ano percebi que gostaria de trabalhar com educação. Porque eu acreditava (e acredito) que eu posso fazer a diferença. E essa era uma enorme certeza. Como um amigo da época me disse “você é a única da nossa sala que tem certeza do que quer. Sabe por quê? Porque você é a única que não está

escolhendo pelos outros; ou pensando na carreira; na concorrência; no salário. Você está escolhendo com o coração”. E ele tinha razão.

Mas a escola não queria isso. Ou meus pais. Na verdade, o colégio daria um notebook para aqueles que passassem em primeiro lugar em “cursos bons”. E adivinhe, a Pedagogia não estava na lista de bons cursos. E mesmo ficando em primeiro eu não ganhei o computador. Mas a alegria de estar na Universidade era tão grande que mesmo sem ter certeza do que faria na educação segui feliz, pois estava certa de que este era o caminho.

Mas a vida aconteceu e passei por um problema pessoal muito grande, daqueles que ferem e marcam a alma. E perdi a fé, a coragem, a vontade.

Um dia do lugar mais surpreendente a luz surgiu. Estava chegando atrasada para uma aula de didática e encontrei a professora Fátima Vidal, falando com um grande sorriso no rosto; uma tranquilidade e alegria contagiantes. Ela falava do Projeto Autonomia, de uma educação possível, do processo de descobrir junto com as crianças. Ela falava de sonhos possíveis e a partir daquele momento tudo mudou.

Eu percebi que era AQUILO que eu queria fazer durante a minha vida. Trabalhar garantindo aquela educação que ela descrevia e assim uma chama se acendeu em mim.

Algumas semanas depois estava em casa quando recebi outra surpresa da vida. Uma mulher chamada Sônia havia me ligado para falarmos de sonhos. Ela amava as crianças e o seu sonho era que a Creche que ela sustentava na Cidade Estrutural começasse a funcionar dentro da legalidade, “porque as crianças merecem”. E ela me convidou para assumir a coordenação da Creche Renascer. E eu aceitei.

O ano em que trabalhei lá foi suado, cheio de lágrimas, mas lotado de aprendizados. Lá eu aprendi duas coisas que gostaria de compartilhar. A primeira é que a coisa mais reconfortante do mundo é o sorriso de agradecimento de uma criança, quando ela enfrenta uma dificuldade com o seu auxílio.

O outro aprendizado foi bem mais sofrido do que o primeiro, pois descobri da maneira mais difícil que sozinha é dilaceradamente impossível fazer mudança.

Quando sai da Creche um pedaço do meu coração ficou lá. Porque até hoje a sensação de que eu poderia ter feito mais e melhor ainda paira sobre mim, mesmo tendo saído somente quando já funcionavam dentro da legalidade.

Assim, no semestre seguinte, cheguei no Autonomia e lá encontrei o mais importante: pessoas com coragem e vontade. Qualidades que às vezes sinto faltar em mim, mas agora sem desanimar, porque sei que não estou mais só.

O trabalho somente é possível com união. E juntos conseguiremos. Cada um de nós como uma semente, que voará com o vento e germinará, mesmo nas condições mais difíceis, trazendo esperança para aqueles que passam pelo caminho.



## SEGUNDA PARTE -MONOGRAFIA

### INTRODUÇÃO

Ao entrar no curso de pedagogia notei um desestímulo crescente nos colegas, gerado pela sensação antecipada de integrar uma carreira considerada falida. Não apenas por uma questão de status ou salário, mas por notarem a escola como instituição obsoleta.

Em busca de formas não convencionais e menos agressivas do fazer educativo me deparei com as escolas popularmente chamadas de “alternativas”. Apesar de serem julgadas como pouco sérias ou menos comprometidas, notei como a criança em sua essência é verdadeiramente curiosa e interessada em aprender e como tais processos são estimulados nesses espaços. Porém, percebi que essas instituições são em sua maioria particulares, assim sendo, possuem um alcance pequeno diante da população geral.

Acredito que os julgamentos acerca desse novo fazer pedagógico estejam ligados ao medo de romper com os velhos paradigmas e à postura de completa negação do tradicional que alguma dessas instituições adotam.

Diante do medo de ingressar em uma proposta “alternativa” que parta da negação radical do tradicional, iniciei uma busca por um tipo de prática pedagógica que seja possível hoje, na escola ainda tradicional que temos, respeitando aqueles que desejam permanecer como estão, mas dando subsídios práticos e teóricos para os profissionais que desejam repensar sua prática.

Algo que não maltrate os educandos, nem os educadores que desejarem manter seus métodos. Uma prática que gere uma mudança verdadeira, de dentro para fora, de professor a professor, turma a turma, criança a criança. Uma mudança que seja acessível a todos, dentro da escola pública ou particular, propiciando um ensino com significado e utilidade prática, com respeito e afetividade.

Para tanto busquei o Fórum de Educadores, um coletivo de professores, psicólogos escolares e interessados em uma melhora na educação pública do Distrito Federal, que se uniram para debater e construir esse fazer possível e se fortalecer em grupo.

A partir dessa interação, percebi que na Universidade há alguns relatos de experiências relacionados a inovações na educação, mas existe pouco material produzido sobre o tema, especialmente quando abordado da forma como sugerimos neste trabalho.

Esta pesquisa trará argumentos que demonstram a falha do atual sistema educacional, assunto já amplamente conhecido e discutido, mas, além disso, exemplos e relatos para auxiliar aqueles profissionais que desejam fazer diferente, mas ainda não sabem muito bem por onde começar.

Caracterizaremos inicialmente nosso sistema educacional, situando historicamente seu surgimento e construção. Debateremos a forma como é hoje e suas consequências. No segundo capítulo apresentaremos outras propostas educacionais, abordando sua metodologia de trabalho e contrapondo com a escola tradicional. No terceiro, apresentaremos nossa metodologia e caracterizaremos dois educadores observados em suas escolas. No quarto, a partir de um recorte feito em situações observadas, explicitaremos esse fazer educacional diferente e possível que gera um sucesso escolar.

## **CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO TRADICIONAL NA REALIDADE BRASILEIRA: PANORAMA EDUCACIONAL ATUAL**

Do ensino infantil ao médio, a rede pública não é considerada, no ideário popular, sinônimo de qualidade. Diferentes opiniões atestam as causas de tamanha falha, mas uma coisa é certa: o fracasso da educação brasileira é inegável.

Neste capítulo falaremos desse, entendido não como o fracasso dos estudantes, mas da própria escola: o das práticas pedagógicas tradicionais. Consideramos aqui como educação tradicional aquela fundada no paradigma racionalista (COSTA NETO, 2003), regulamentada e desenvolvida, com raras e honrosas exceções, na rede pública de ensino, apesar de compreendermos que essa prática não se restringe a tal segmento.

A princípio situaremos o leitor no paradigma racional, sob o qual a educação brasileira contemporânea se embasa. Contextualizaremos o surgimento desse modelo em nosso país e seu impacto para nossa sociedade, bem como o conceito de fracasso escolar. Também descreveremos algumas características da educação tradicional em articulação com várias contribuições teóricas.

### **1.1 - O PARADIGMA RACIONAL E TECNOCRÁTICO**

A sociedade se modificou, mas a escola permanece há muitos séculos a mesma. Adiante aprofundaremos um pouco mais nas origens do modelo educacional atual, porém é essencial sabermos que a instituição escola não nasce com uma lei ou decreto.

A escola tradicional busca um tipo de organização que possibilite uma educação que treine o aluno para atuar no mundo, de maneira a permitir o máximo de sucessos possíveis no mínimo de tempo. Tornando a educação algo tão eficiente e exato quanto possível por meio da previsão de resultados, modelos de correção daqueles que estão fora do padrão, punições e recompensas. (FOUCAULT, 1987)

Em uma escola existem pessoas, leis, móveis, muros, grades, crianças, comunidades, políticas de governo e famílias que a compõem. É sensato perceber que, já que a educação como vem sendo feita não está bem e é integrada em sua



maioria por pessoas, porque estas não a modificam? Porque detrás dessa escola tradicional há um paradigma que se reflete no pensamento de toda a nossa sociedade.

Para COSTA NETO (2003), um paradigma trata do “referencial primário da estrutura básica do pensamento que irá determinar a nossa postura perante a realidade” (p.35). Nele se baseiam as ações de uma sociedade e nele estão contidas as explicações que direcionam o nosso mundo interior como nosso sistema de crenças, valores, objetivos e metas.

Esta postura vinculada ao paradigma educacional que aqui chamaremos de tradicional é

um embasamento fundamentado na lógica do racionalismo cartesiano, direcionado para o exato, numa linha de pensamento que nos encaminha para julgamentos, estanques entre o certo e o errado mantendo o observador “neutro” durante o processo de observação ou atuação. Esse pensamento lógico, neutro e racionalista nos direciona para uma visão de mundo movida por não-antagonismos, numa movimentação linear. Isola-se artificialmente o fenômeno com o fim de analisá-lo em profundidade, e, ao final, esquece de inseri-lo novamente em seu ambiente, onde esta linearidade se apresenta como um artifício; um consenso superficial e mentiroso. (COSTA NETO, 2003, p.38)

Neste modelo atualmente seguido, uma linearidade racional que se baseia muitas vezes em dicotomias como certo e errado, busca-se a obtenção de resultados perfeitamente mensuráveis, mesmo que a realidade não possa ser medida dessa forma. Tal paradigma desconsidera o fato de que uma situação real é tão complexa que se torna impossível realizar uma medição exata. Entendemos que “há complexidade onde quer que se produza um emaranhado de ações, de interações, de retroações” (MORIN, 1996, p.275).

No âmbito desse paradigma também surge outra dicotomia: as ciências exatas e as humanas, separando aqueles que estudam a subjetividade do ser daqueles que lidam com a objetividade das coisas. Com uma clara valorização daquelas consideradas precisas em detrimento das outras.

Mesmo assim, em uma busca por resolução de questões humanas de maneira exata há uma tentativa de se quantificar o ser humano. Os testes de QI são um exemplo dessa empreitada. Constituem um intento de medir a inteligência de um ser, podendo separar, assim, aqueles que estão dentro da média, acima ou abaixo dela. Esse teste, assim como muitos outros, acaba por não possuir aplicação na

dimensão prática, afinal, um coeficiente de inteligência é irrelevante diante de uma situação real.

Logo, tal modelo por si é falho. E também dele surge a falha da atual instituição escolar que temos. Vejamos por exemplo a criança que antes de ingressar na escola aprende a andar e a falar sem o auxílio de técnicas pedagógicas específicas. Desenvolve essas habilidades a partir da maturação de processos biológicos, da observação, da curiosidade e da vontade envolvidas nesse processo, elementos esses não mensuráveis.

Assim, o paradigma educacional tecnocrático mecaniza o educando como o educador e todo o sistema envolvido nessa relação, condenando-o ao fracasso. Diante de uma escola que ensina a partir do artificial e, portanto, prepara para o artificial, quando a criança ou jovem se depara em seu dia a dia com a realidade, ela percebe a falta de valor daquilo que memorizou na escola e, perante a não utilidade e a falta de sentido daqueles conteúdos os esquece, além de perder o desejo de ir para aquela instituição.

O modelo pedagógico centrado na transmissão de conhecimentos privilegia a ação do professor, no sentido em que ele é o missionário da verdade no conteúdo direcionador de sua atividade. O aprendiz não tem voz ativa. O sujeito da ação executa a transmissão do conhecimento e o objeto, o aluno, recebe esta ação e a devolve em forma de aprendizado (COSTA NETO, 2003, p.41).

## 1.2 - COMO ESSE MODELO EDUCACIONAL CHEGOU AO BRASIL?

Para compreendermos nossa educação atual não basta apenas um retrato detalhado da realidade, é necessária a investigação das causas e consequências envolvidas no processo de instituição de tal modelo em nosso país. Neste breve relato falaremos sobre o surgimento da educação pública e seu contexto embasado no paradigma racional e tecnocrático.

A educação estatal<sup>1</sup> foi primeiro instituída na Prússia em 1717 com caráter obrigatório. Porém tal decisão de governo não estava embasada em ideais filosóficos ou pedagógicos, mas sim políticos. Assim, publicizar o ensino foi um dos

---

<sup>1</sup> Estatal e não público, pois ainda não era destinada à toda a população.

mecanismos encontrados para manutenção do poder, por meio da implantação de ideologias dentro da escola (CELETI, 2011).

O ideal presente não foi o ideal da liberdade e igualdade que poderiam advir do estabelecimento de uma obrigatoriedade educacional. O ideal presente remonta a proposta platônica dos cidadãos vivendo em função do bom funcionamento da sociedade. Ora, um Estado capaz de educar seus súditos (ou cidadãos) na direção de suas finalidades é um Estado capaz de manter-se sempre como “ente” necessário para a vida em sociedade. A única liberdade é a liberdade do Estado ensinar conteúdos e ideais que julgar apropriado para a perpetuação de seu domínio. (CELETI, 2011).

Tal proposta é adotada na Europa e em 1759 é importada para o Brasil, quando o Marquês de Pombal suprime por meio de Alvará as escolas jesuíticas no país. Logo, o ensino é passado das mãos da Igreja para as mãos do Estado (ZICHIA, 2008). Assim, o governo passa a controlar aquilo que será ou não ensinado nas escolas do país.

A primeira preocupação declarada do estado diante do recém-criado modelo escolar estatal é de expandir a instrução. Mas apenas declarar o ensino como estatal não é suficiente para a expansão de fato, escolas físicas precisavam ser construídas e profissionais para trabalharem em tal área precisavam ser capacitados.

Com o objetivo de solucionar esses problemas e garantir um ensino uniforme nas províncias em 15 de outubro de 1827 é decretada a primeira lei geral da educação no Brasil. Destacamos especialmente a ausência de referências ao direito à educação e a instituição do método mútuo como instrumento de uniformização dessa.

O método consistia no fato de um único mestre ser capaz de instruir até mil alunos, com ajuda de monitores, de modo que o aprendizado, principalmente da escrita, leitura e contagem, acontecesse num prazo estimado de oito meses. Esses monitores eram alunos mais adiantados e instruídos diretamente pelo mestre e que tinham em torno de dez a vinte discípulos para ensinarem. (ZICHIA, 2008, p.38)

Esse método foi inicialmente escolhido por “possibilitar o acesso à instrução a um número elevado de pessoas, com um baixo custo” especialmente se considerado o baixo número de mestres à época e a grande necessidade de instrução, especialmente das classes mais desfavorecidas. (ZICHIA, 2008)

A estruturação exigida pelo método lancasteriano, determinava que os alunos ocupassem salas espaçosas e fossem distribuídos de acordo com o seu aproveitamento. O mestre, responsável por lecionar aos monitores,

supervisionava as atividades dos demais alunos da extremidade da sala, sendo os monitores os verdadeiros responsáveis pelas aulas. Dependendo do relatório que fazia e entregava ao mestre, contendo a observação e avaliação dos monitores, o inspetor era o responsável pela premiação ou correção dos mesmos, além de encarregado pelos utensílios de ensino. (...) O método amparava-se basicamente no ensino oral e no uso constante da repetição e, essencialmente, na memorização. (Idem, Ibidem, p.39)

Com inegável benefício econômico o método foi propagado e implementado em várias escolas do Brasil Império, porém “após três anos desse ensino os alunos ainda não se encontravam em condições para prosseguir nos estudos” (ZICHIA, 2008, p.72).

Manacorda (apud ZICHIA, 2008) critica-o mostrando seu caráter disciplinatório militar e seu funcionamento semelhante à produção industrial. Incentivando a competição entre os alunos ele “procurava sanar a necessidade que havia de alfabetizar a população, mas prevaleceu, somente, pela escassez de mestres no período” (p.39).

Mesmo que no século XVIII o próprio Estado brasileiro tenha considerado a prática lancasteriana como não eficaz para nossa realidade ele foi estendido e atualmente é aplicado na maioria das disciplinas escolares, como demonstrado no início do capítulo. Apesar de algumas mudanças, ainda observamos a figura de coordenadores pedagógicos estabelecendo o que deve ser ensinado por professores sendo esses responsáveis por avaliar o aprendizado dos alunos, avaliações que geram punições (reprovação) e prêmios (aprovação).

O processo educacional nacional, previsível e esquematizável ainda não é a vida, mas, sim, uma eterna fase preparatória para a vida, para o futuro, na exata medida em que a relação de causa e efeito se dá entre a fase de aquisição do conhecimento e a fase de propagação da produção. (MIGLIORI, 1993 apud COSTA NETO 2003, p.41)

Com a construção dos Estados-nação surge uma tendência ocidental de modernização social, pilar onde se alicerça a educação do final do século XIX e início do XX. Com esses ideais a educação popular é “elevada à condição de redentora da nação e de instrumento de modernização por excelência” (SOUZA, 2000). Buscando certa homogeneidade o “processo de renovação pedagógica e a constituição de currículos modernos objetivou atualizar e ampliar a cultura geral das elites mediante o aprofundamento dos estudos em ciências e letras, colocando os jovens em contato com os novos temas culturais de seu tempo”. No entanto, a modernização intentava manter o caráter “de distinção de classe próprio da

educação burguesa: o ensino secundário de cultura geral para a formação das elites e o ensino primário voltado para a formação dos trabalhadores” (PETITAT, 1994 apud SOUZA, 2000).

Observamos os mesmos padrões se repetindo no século XXI em nosso país. Afinal, a educação ainda é propagada como a panaceia de todos os males, mesmo que permaneça seguindo os mesmos padrões de ensino e repetindo a mesma segregação com relação às classes sociais. Notamos assim um modelo secular que apesar de em sua superfície propor modernizações e mudanças, em sua estrutura não permite que essas de fato ocorram.

### 1.3 - FRACASSO ESCOLAR

Professora em pé, à frente de uma sala com aproximadamente 40 carteiras, crianças sentadas em fila, em silêncio, ouvindo e anotando em seus cadernos. Essa é a imagem que encontramos na maioria das salas de aula brasileiras, independente da idade, de realidade social ou de suas demandas.

Nos cursos de Pedagogia, salvo algumas exceções, as aulas são conduzidas da mesma forma, reforçando o modelo acima apontado e discretamente proposto. Mesmo com a frequente proposta de um fazer pedagógico diferente daquele que vivenciou ao longo da sua escolaridade, muitos dos futuros professores ingressam na graduação suspeitando que provavelmente “executarão” da mesma maneira os conteúdos, as avaliações, as ordens, os pedidos de silêncio, etc. Parafraseando Paulo Freire (1960), o oprimido corre o risco de se tornar o opressor.

De acordo com ZICHIA (2008), desde o Brasil Império temos relatos da dificuldade no acesso e permanência das crianças na escola, também por uma questão de desvalorização cultural da educação, mas principalmente por se sentirem desmotivadas a todos os dias serem obrigadas a passar aproximadamente quatro horas sentados em carteiras desconfortáveis, em ambientes muitas vezes insalubres, “estudando” conteúdos desconectados com a sua realidade.

Essa desmotivação é uma das características do chamado “fracasso escolar”, que ocorre quando a escola falha em cumprir seu papel social. Sendo essa responsável pela promoção do desenvolvimento do cidadão, no sentido pleno da palavra.

Assim, como nos esclarece Bossa (2008), possuímos um sistema que, apesar de ter um número de vagas regularmente ampliado, não atende a todos, pois não é eficiente e não cumpre ao que se propõe.

A escola, (...), parece não estar preparada para educar aqueles que não correspondem as suas idealizações de alunos competentes, como também para refletir sobre seu fazer pedagógico e perceber sua contribuição para a produção do fracasso de seus alunos. (PINHEIRO; WEBER, 2012, p.6)

O que observamos, além do desinteresse que gera a massiva evasão escolar, é a formação precária daqueles que concluem o ensino básico e muitos outros fatores, como o aumento crescente dos alunos com “problemas de aprendizagem” e a desvalorização dos profissionais da área (Idem, Ibidem).

No Brasil, a escola torna-se cada vez mais o palco de fracassos e de formação precária, impedindo os jovens de se apossarem da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que os rodeia. A escola, que deveria formar jovens capazes de analisar criticamente a realidade, a fim de perceber como agir no sentido de transformá-la e, ao mesmo tempo, preservar as conquistas sociais, contribui para perpetuar injustiças sociais que sempre fizeram parte da história do povo brasileiro. É curioso observar o modo como os educadores, sentindo-se oprimidos pelo sistema, acabam por reproduzir essa opressão na relação com os alunos. (Idem, Ibidem, p. 19)

No âmbito do fracasso temos esse paradoxo de uma instituição “que surge com o objetivo de promover melhoria nas condições de vida da sociedade moderna, mas acaba por produzir na contemporaneidade a marginalização e o insucesso de milhares de jovens” (Idem, Ibidem, p. 18). Essa escola que não garante seus direitos e acaba por lhe causar sofrimento psíquico. E assim esse fenômeno contemporâneo é revelado

por um sujeito que expressa o seu mal estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes. A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um. (CORDIÉ apud BOSSA, 2008, p.18)

Esse distúrbio acaba deixando naqueles que passaram pelas escolas marcas profundas, como a falta de prazer em aprender.

Durante doze anos confinamos o corpo da criança a um território limitado, sua energia a uma atividade limitada, seus sentimentos a estímulos limitados, sua sociabilidade a um limitado número de colegas, sua mente a uma limitada experiência em relação ao mundo em sua volta. O que então ela irá aprender? – A não fazer aquilo que lhe interessa. (MCINNID 1776 apud COSTA NETO, 2003, p.85)

Apesar de várias as estratégias utilizadas para combater o fracasso escolar, essas surgem a partir da imagem de uma escola ideal, gerando uma série de políticas públicas infrutíferas, pois ainda nos falta refletir ao que a escola que queremos se propõe. (Idem, Ibidem)

Esse quadro leva a uma imperiosa e urgente revisão dos fins da escola e, principalmente, do projeto educacional brasileiro. Pensar a escola do futuro sem ser ingênuo só é possível com base em uma perspectiva que considere, ao mesmo tempo, o contexto cultural e a dimensão da singularidade do sujeito. (BOSSA, 2008, p.20)

Na literatura surgiram algumas suposições acerca das causas do fracasso escolar. A primeira atesta que a “privação cultural” experienciada por indivíduos da classe menos favorecida criaria deficiências de ordem biológica, afetiva, cognitiva e emocional. Tal posição se baseia na crença de que a criança necessita de algumas experiências para se desenvolver plenamente, em especial na primeira infância (CARRAHER, SCHLIEMANN, CARRAHER, 1982).

Além da atribuição de deficiências aos indivíduos que fracassam na escola colocando o problema dentro da criança e não na instituição, há aqueles que acreditam que a causa do fracasso escolar seja a classe social, onde a

situação social e econômica das classes baixas é tal que os membros dessas classes não valorizam a educação, pois não lhe atribuem valor prático (Hoggart, 1957) e não podem permitir a seus filhos o ‘luxo’ de uma educação prolongada diante de sua necessidade de empregá-los precocemente para contribuir para o sustento da casa. (Idem, Ibidem, p.80).

A seletividade do próprio sistema é a terceira suposição. De acordo com esta visão do fracasso escolar, a ideologia do estado é passada através da escola, mantendo as classes menos favorecidas nos níveis educacionais inferiores. Como o próprio sistema educacional obstrui as vias de acesso à educação formal de qualidade, ao ingressar na escola os alunos dessa classe social se deparam com a ideologia da classe dominante, tendo sua possibilidade de solução de problemas econômicos e sociais eliminada. (Idem, Ibidem)

Temos, então, para determinar o fracasso escolar, uma explicação de fundo social, muito mais ampla e verídica do que a das deficiências individuais. Porém, se bem examinada, essa teoria continua apontando para um só culpado: o aluno que vem de uma família pobre e, portanto, despreparado para os padrões exigidos pela escola; seria essa a razão do fracasso. A instituição escolar, seus valores, seus métodos, seus critérios, sua didática, sua organização continuam fora do debate (POPPOVIC, 1981, p.20 apud CARRAHER, SCHLIEMANN, CARRAHER, 1982, p.80)

Diante desse contexto, entendemos que o fracasso escolar surge como fracasso da instituição Escola, com suas práticas, paradigmas e pressupostos. E o professor, assim como os alunos, funcionários, pais e sociedade, que incluídos nesse sistema acabam por (in)voluntariamente corroborar para o fracasso da aprendizagem.

Para os autores Carraher, Schliemann, Carraher, o fracasso está

localizado a) na incapacidade de aferir a real capacidade da criança; b) no desconhecimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir o conhecimento e c) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe. (1982, p.86)

Não cremos que essas sejam as únicas causas, afinal, do nosso ponto de vista, o fracasso escolar é consequência do paradigma racional vigente na educação, tendo, assim, causas muito diversas.

A escola, para Tacca e Branco (2008), parece não estar preparada para educar aqueles que não correspondem as suas idealizações de alunos competentes, como também para refletir sobre seu fazer pedagógico e perceber sua contribuição para a produção do fracasso de seus alunos.

Pinheiro e Weber (2012) realizaram uma revisão de bibliografia acerca dessas causas a partir da análise de artigos recentes veiculados em fontes relevantes. Separaram esses em quatro categorias e concluíram que a crença de que o fracasso é centrado no indivíduo aparece em 67% dos artigos; seguido por uma causa “relacionada a determinantes sociais, econômicos, políticos etc.”, que aparece em 19% dos trabalhos. A terceira categoria se refere a questões institucionais e aparece em 9% das publicações e por último, em 5% das publicações, aparece uma queixa relacionada à formação profissional.

A maioria dos trabalhos apresentavam explicações para o fracasso ainda colocando majoritariamente a culpa na criança e em sua família e não no paradigma em que a escola se embasa, sendo que esse modelo não sabe olhar para o aluno de maneira a valorizá-lo, mas apenas para encaixá-lo em um parâmetro em que ninguém se encaixa.

Para melhor analisar o fracasso escolar traremos alguns dados geralmente considerados por órgãos oficiais que falam de três indicadores: evasão escolar; distorção idade-série e a taxa de analfabetismo funcional.



A primeira se refere aqueles alunos que, apesar de regularmente matriculados, saíram da escola. No estudo “Motivos da Evasão Escolar” coordenado por Marcelo Neri em 2009, feito a partir de perguntas diretas feitas aos jovens, notamos que 40,3% da população pesquisada indica uma falta intrínseca de interesse na escola como principal motivo para o abandono; 27,1% indicam necessidade de trabalho e geração de renda; 10,9% alegam dificuldade de acesso a escola e 21,7% alegam outros motivos. Os dados apresentados sugerem uma ligação direta com a qualidade do ensino fornecida a esses jovens, indicando que esse não é interessante suficiente para mantê-los na escola e provavelmente também é visto como desimportante.

O segundo indica a quantidade de crianças e jovens que se encontram em idade superior à esperada para a sua série em dois anos ou mais. Neste aspecto, as maiores taxas de distorção idade-série se encontram na passagem dos anos iniciais para os anos finais, o 6º ano, onde a taxa de distorção é de 30,8%. O ensino médio apresenta dados igualmente preocupantes, onde 33,1% estão defasados na 1ª série, 27,8% na segunda, e 25,2% na terceira série. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014)

Comparando-se as taxas de conclusão na idade correta dos dois níveis de ensino, observa-se uma diferença significativa nas médias, que decaem vigorosamente ao final do Ensino Médio. Isto se dá porque é nesse nível de ensino que se encontram as maiores taxas de evasão escolar, ou seja, de alunos que desistem de estudar. Além disso, é no Ensino Médio que se torna mais agudo o problema da distorção idade-série, já que as repetências acumuladas ao longo da vida estudantil implicam atraso na conclusão do ciclo da Educação Básica. (Idem, Ibidem, p.49)

Ao avaliarmos a distorção idade-série nos defrontamos com uma vasta lista de possibilidades que a explicam. A principal é a repetência, muitas vezes caracterizada por uma falta de interesse do aluno nos conteúdos escolares. A distorção acaba aumentando os níveis de evasão escolar, vindo a gerar um grande número de analfabetos funcionais.

O terceiro, de acordo Ribeiro (1997) foi utilizado "para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à ‘sobrevivência’ nas sociedades industriais." (p. 145).

O Pnad de 2014 realizado pelo IBGE atesta que nosso país possui 13,2 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, já os analfabetos funcionais representam 17,6% da nossa população.

De acordo com o Indicador de Alfabetismo funcional– Inaf (2011) apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Além disso, “somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas”.O analfabetismo também está diretamente relacionado à renda familiar,sendo que daqueles que têm renda familiar de até um salário mínimo, 38% são considerados analfabetos funcionais.

O mais preocupante é que, a despeito dos avanços conquistados, ainda observamos o baixo desempenho dos sistemas de ensino, caracterizado pelas baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade. (INEP, 2003)

Trouxemos aqui apenas três indicadores que caracterizam a falha do atual sistema de ensino brasileiro. Como a falta de interesse por parte dos alunos aparece de maneira tão marcante, mais adiante nos dedicaremos a compreender melhor a educação tradicional, explorando algumas de suas características.

#### 1.4 - O CURRÍCULO

Como já foi dito anteriormente, a educação pública brasileira não costuma ser associada à qualidade de ensino e isso não vem de hoje.

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (BRASIL,1997, p.14)

Assim, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), como nos explica Shiroma (2011), iniciou-se um processo de reformas educacionais por meio de uma legislação voltada para tal e financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, e por uma série de ações não governamentais, formando a chamada “revolução copernicana”, em consonância com o que foi decidido junto aos os organismos multilaterais.

Na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 foi reforçada:

A necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo **o princípio da base nacional comum** (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser **complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática**, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. (BRASIL, 1997, p.13, grifo nosso)

Assim, com o objetivo de garantir um ensino igualitário e de qualidade à todos, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram divulgados em 1997. Apesar do que foi dito acima, observamos que a parte diversificada fica em segundo plano, priorizando os parâmetros. A prova disso é a recente publicação do documento preliminar chamado Base Nacional Comum Curricular - BNC, que deve estabelecer um currículo de conteúdos a ser cumprido nas escolas brasileiras.

No Distrito Federal está em vigor o Currículo em Movimento:

O Currículo de Educação Básica da SEDF propõe a superação de uma organização de conteúdos prescritiva, linear e hierarquizada denominada por Bernstein (1977) de currículo coleção, que tem como características: a) a fragmentação e descontextualização dos conteúdos culturais e das atividades didático-pedagógicas e acadêmicas realizadas na escola pelos estudantes e professores; b) os livros didáticos como definidores do que o professor deve priorizar em sala de aula; c) as disciplinas escolares trabalhadas de forma isolada, impedindo os vínculos necessários com a realidade; d) a postura passiva dos estudantes diante de práticas transmissivas e reprodutivas de informações; e) o processo do trabalho pedagógico desconsiderado, priorizando-se os resultados através de exames externos indicadores do padrão de qualidade. Na busca pela superação da organização do currículo coleção, o desafio é sistematizar e implementar uma proposta de Currículo integrado em que os conteúdos mantêm uma relação aberta entre si, podendo haver diferentes graus de integração (BERNSTEIN, 1977). Esses conteúdos podem ser desenvolvidos a partir de ideias ou temas selecionados pelas escolas e em permanente mudança em torno dos eixos transversais. [...] (SEDF, 2014, p.65)

Apesar da bela proposta supracitada e a tentativa do curso de pedagogia de refletir e questionar sobre, observamos uma busca docente não por parâmetros norteadores ou eixos transversais, mas sim por uma “lista de afazeres” como a proposta na Base Nacional Comum Curricular, independente do contexto da criança ou das realidades regionais.

Alegando muitas vezes a obrigação de "cumprir com o currículo" até o fim do ano, o professor organiza seu tempo e esforços em torno disso, daqueles objetivos mínimos que lhe são passados. Lauro de Oliveira Lima (1921) considerava, no início do século XX, que os níveis estabelecidos pelo MEC e outros órgãos reguladores

intentam criar parâmetros mínimos de qualidade, gerando no fim um nivelamento por baixo.

Concordamos com o autor, pois o que observamos muitas vezes é a divisão cronológica do currículo, logo no início do ano, buscando uma melhor sequência e quanto tempo será destinado para cada um dos conteúdos. Em muitas escolas, na semana pedagógica que precede o ano letivo, os coordenadores das escolas já fizeram tal divisão e somente a entregam aos professores. Diante disso o professor se vê muitas vezes de mãos atadas e executa o plano de trabalho traçado.

Como nos recorda Arroyo (2007) os educadores e educandos devem ter o direito de traçar juntos parâmetros para a sua ação educacional. Jovens e crianças devem ter o acesso garantido a conteúdos mínimos, mas deve ser feito um mapeamento dessa necessidade a partir dos estudantes. Afinal, “os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.” (p.9). Para isso, talvez o primeiro passo seja desconstruir a nossa visão de currículo e retornarmos às perguntas básicas: que tipo de educação queremos? Por quê? Como?

## 1.5 - A DISCIPLINA E O CUMPRIMENTO DE REGRAS

A fábrica parece claramente um convento, uma fortaleza, uma cidade fechada; o guardião “só abrirá as portas à entrada dos operários, e depois que houver soado o sino que anuncia o reinício do trabalho”; quinze minutos depois, ninguém mais terá o direito de entrar; no fim do dia, os chefes de oficina devem entregar as chaves ao guarda suíço da fábrica que então abre as portas. É porque, à medida que se concentram as forças de produção, o importante é tirar delas o máximo de vantagens e neutralizar seus inconvenientes (roubos, interrupção do trabalho, agitações e ‘cabalas’); de proteger os materiais e ferramentas e dominar as forças de trabalho. (FOUCAULT, 1987).

Qualquer relação do trecho acima com o ensino tradicional não é mera coincidência. A escola parte do pressuposto que o aluno é desinteressado e desonesto, portanto, mecanismos que inibam o que não é considerado adequado e estimulem o estudo precisam ser criados. A instituição de um método disciplinar meticuloso e detalhado pretende, na escola, prever e controlar o comportamento

humano, e assim otimizar o trabalho. Algumas maneiras para corrigir aqueles que estão fora do padrão correspondem à instituição de punições.

Quando castigar e punir passam a ter funções disciplinares, sua intenção é reduzir os desvios, partindo da educação do corpo e dos impulsos, impedindo o que era considerado não benéfico, fazendo o indivíduo progredir (LA SALLE, apud FOUCAULT, 1987).

Quando esses mecanismos são instaurados na escola, observamos a tentativa de gerar tal docilização do ser desde cedo. Acostumado há mais tempo com disciplina, regras e hierarquia, o aluno teria menos dificuldade de conviver com elas quando grande adulto. A disciplina

define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (FOUCAULT, 1987, p.119)

Foucault descreve mecanismos disciplinatórios comuns utilizados em fábricas, prisões, instituições militares e escolas. O autor nos mostra o papel social da punição e como esta se apoia, se justifica e se esconde. Ao pensarmos na escola tradicional, percebemos que há a ideia de que

a disciplina torna-se o grande alvo a ser alcançado e a responsável em manter o nível de aprendizado em um patamar aceitável. Segundo essa perspectiva, é através da disciplina dos alunos e dos professores que o sistema educativo se engrena. (BORGES, 2002)

Aquelas instituições com "melhores resultados" são normalmente as mais rígidas. A disciplina é algo externo e superior ao aluno, e até mesmo ao professor, que também é mantido em um regime "como de operários fabris, produzindo em todo tempo designado e impondo ao aluno seu poder como forma de utilizar o tempo como máximo de proveito". (Idem, Ibidem)

O sistema inspirado nas prisões e quartéis militares produz alguns resultados satisfatórios, quando olhamos a escola a partir de notas e índices. Porém, também produz indivíduos acostumados a receber ordens sem questionar, a hierarquia, a aprisionar o corpo, a competição, a obrigações, a proibições. (Idem, Ibidem)

A relação hierárquica no ambiente escolar revela como a disciplina dociliza os corpos e os coage numa constante utilização. A escola configura-se

como um ambiente parecido com uma prisão em sua disposição física, seus mecanismos de disciplinarização, sua organização hierárquica, sua vigilância constante. (Idem, Ibidem)

A disciplina é também facilitada pela arquitetura normalmente observada na escola, semelhante a uma prisão ou fábrica, afinal “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” (Idem, Ibidem.). Muros altos, paredes brancas ou cinzas, portas azuis. Pichações, carteiras quebradas. Muitas grades. Um porteiro que controla quem entra, mas especialmente quem sai. Posições privilegiadas que permitem uma melhor maneira de vigiar sem ser notado. (Idem, Ibidem)

As carteiras são organizadas em fileiras, de onde os alunos olharão para o quadro, local onde o conteúdo é passado, e para o detentor do conhecimento, o professor. Mas também verão longamente as nucas e costas dos colegas.

O professor se posiciona à frente, “dando” sua aula por meio de uma exposição unilateral, com apoio do quadro ou de algum outro recurso tecnológico. Tal organização visa não permitir que os colegas conversem, para que individualmente a criança possa assimilar o conteúdo e tirar suas dúvidas com o professor, o suposto centro do processo.

## 1.6 - O ALUNO

A criança: naturalmente curiosa, ativa e espontânea. Porém, com o passar dos anos, com o processo que foi descrito anteriormente, ela vai sendo obrigada a controlar seus impulsos e a seguir as regras impostas.

Ela sabe que deve aprender aquilo que Perrenoud denomina de “ofício de aluno” (1995). Dentre outros aspectos, deverá sentar nas cadeiras para alunos, fazer silêncio quando o mestre entrar em sala; somente poderá falar ao ser autorizada, deve pedir permissão para ir ao banheiro ou beber água, deve realizar todas as atividades sob a pena de ‘anotações negativas’, ‘bilhetes para os pais’ ou ‘detenções’. Deverá ainda anotar lições e deveres do quadro, mesmo sem compreender a necessidade de tais ações, sob o pretexto de “serem importantes

para o futuro”. Caso ela se comporte bem (cumpra todas as regras), após algumas horas poderá sair da supervisão e passar um tempo no pátio da escola.

Assim, diante da não compreensão do sentido de ir à escola e da falta de apoio encontrada na própria instituição, as crianças vão progressivamente desistindo. Encontram no sistema escolar um alto grau de violência simbólica<sup>2</sup>, além de estudarem conteúdos desconectados de sua realidade. São tratados como seres sem conhecimento pela maioria dos adultos, sendo suas opiniões normalmente ignoradas, independente de suas idades.

Finalmente, os cenários, rituais e dispositivos autoritários da escola anulam o sujeito, que com frequência se submete à máquina de triturar individualidades. Lembramos o álbum de Pink Floyd *The Wall*, em especial o clip *Another brick in the wall*<sup>3</sup>, que retrata de forma assustadora essa realidade nas escolas inglesas da década de 70, onde crianças supostamente sem rosto nem vontade, marcham em fila, vítimas da engrenagem montada e por ela trituradas.

## 1.7 - O PROFESSOR

O papel do mestre tem sido, em todos os tempos e lugares, desde que a escola apareceu no contexto social, o de servir de “mediador” nesta operação de enxerto para o que, quase sempre, utiliza a pressão física e/ou psicológica (prêmio e castigo). Desta forma a atividade pedagógica em todos os lugares e tempos consiste em “ensinar” (marcar com sinal): transmitir o saber, isto é, transmitir informações, dados, explicações, técnicas, know-how, hábitos, costumes, crenças, experiências acumuladas pelo grupo social a que pertence o aprendiz (a escola jamais se preocupou com a criatividade, com as mudanças técnicas e sociais ou com a análise crítica da vida comunitária). (OLIVEIRA LIMA, 1921, p.142)

Por conta da desvalorização progressiva da escola como ambiente formador e das falhas do próprio sistema, alguns educadores foram perdendo a esperança no êxito do seu trabalho. De acordo com Fonseca (2013), 32% dos pedagogos formados na Universidade de Brasília que passaram no concurso público da Secretaria de Educação do Distrito Federal não chegaram a tomar posse ou pediram

---

<sup>2</sup>A violência simbólica é uma forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada. Conceito elaborado pelo sociólogo Pierre Bourdieu.

<sup>3</sup> O clipe pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=vrC8i7qyZ2w>:

exoneração. Esse dado mostra não apenas a desilusão com a profissão como as más consequências de trabalho e muitas outras questões subjetivas.

Falta de limites, condutas associadas, zombaria, agressividade, violência, fracasso escolar, inclusão de pessoas com deficiências, alunos que não querem saber nada são alguns dos termos e expressões empregados pelos educadores que traduzem o quanto tal arte é marcada por incongruências, incertezas e insurreições cotidianas. (PEREIRA, 2013, p. 489)

Além das questões expostas anteriormente, ano a ano o professor deve reprovar alguns alunos. Muitas vezes porque eles não aprenderam o que deviam durante o ano, porque não atingiram as notas necessárias, porque devem amadurecer mais, etc. Como profissional, já espera que uma porcentagem dos seus alunos fiquem para trás, muitas vezes por mais de um ano. Isso traz um grande sentimento de frustração, pois ele é responsável por aqueles que “não conseguiram”.

Diante disso

das incertezas de seu ato, das ambivalências, das pulsões, das manifestações da sexualidade de si e do outro, das invariantes diagnósticas, das irrupções da violência, da apatia e do desinteresse discentes, além de estar diante de sujeitos em sua pura diferença, tendo que exercitar o legítimo imperativo social de fazê-los incluídos. É como se o professor se sentisse paralisado catatonicamente ao saber e ter de lidar com os desvios, os modos estranhos de aprender, a experiência chocante da agressividade e da sexualidade; e dissesse: não tem jeito: diante disso me sinto impotente. (PEREIRA, 2013, p. 486-487)

Apesar de que para alguns “os professores são, geralmente, conservadores e conformistas, a serviço dos valores sócio-culturais mais retrógrados”(OLIVEIRA LIMA, 1921, p.38) para a psicanálise os educadores, ao se depararem com as demandas acima, com as exigências externas, com as suas próprias, com a sua concepção do que seria o ideal na educação, sentem uma verdadeira impotência ao exercerem a sua função. De acordo com Freud, a profissão do professor, assim como aquelas que envolvem política e cura, seriam impossíveis. (Idem, Ibidem)

A psicanálise entende que é impossível que o ato de educar garanta um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais; que a noção de competência é bastante vacilante para se fixar como razão; que o fracasso do empreendimento educativo é sempre constitutivo; que toda racionalidade técnica e metodológica não é capaz de excluir nem o erro nem o insucesso. (Idem, Ibidem, p. 486)

A angústia descrita por muitos professores na profissão está relacionada com essa sensação de desejo versus impotência. Junto com esse vem o poder dado ao professor, para por meio desse corrigir “desvios de conduta”. Porém, tal



responsabilidade aumenta o conflito interno, pois promove a sensação de que isso pode ser realizado pelo professor.

A educação não se reduz apenas a receitas formatadas, a alguns saberes planejados ou a racionalizações de comportamento, mas a um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões que devem ser descritos noutro feixe de relações. Educadores constroem saberes da experiência nas relações do dia-a-dia, que os levam a superar seus problemas concretos, a tomar decisões efetivas e imediatas, a inventar surpresas no cotidiano diante do desinteresse de alguns, enfim, a agir nas condições de incertezas. (PEREIRA, 2013, p. 489)

Além disso, ainda há um entendimento geral de como a educação deveria ser e por consequência como o professor deveria agir. Então, muitas vezes, aqueles que tentam mudar sua ação são julgados por seus pares e superiores.

De acordo com Foucault (1987), é esperado que a escola e o professor cumpram o dever de

anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar.

Diante de todas essas pressões também observamos uma grande evasão docente do ambiente escolar público. Afinal, “a decisão pela profissão de professor faz parte da construção que busca identificar possíveis relações entre fatores subjacentes à constituição do sujeito-professor e o adoecimento crônico que leva à saída da sala de aula” (MEDEIROS, 2010, p.96). Adoecimento que, como apresentado pela autora e por Ferreira (2003), tem muitas vezes como causa a hostilidade encontrada pelo professor no ambiente escolar.

(...) embora se exija dos professores uma capacidade criativa e de tomada de decisões, boa parte dessa energia acaba por ser direcionada na busca de solução de problemas de adequação com as normas estabelecidas exteriormente. (...) podemos deduzir que, embora o docente não possa definir a ação educativa (enquanto construção autônoma), há a possibilidade de refletir sobre o papel que ocupa neste processo. (FERREIRA, 2003, p.4)

Para Fonseca (2013) é necessário compreender o ambiente da instituição profissional em que atuam e que levou muitos ao abandono, pois em 32% dos casos estudados

identificou-se que a desistência está relacionada, principalmente, às condições de trabalho e às condições emocionais, indicando problemas estruturais no funcionamento e organização da escola. [...] mesmo com um alto investimento na infraestrutura e nos salários, faz-se necessário um repensar metodológico e conceitual da escola. (Idem, Ibidem, p.7)

## 1.8 - A AVALIAÇÃO

Alguns dizem que o modelo escolar avançou bastante, pois não há mais a incidência do castigo físico. Mas não seria a ameaça de passar mais um ano sem voz ouvindo as mesmas coisas, da mesma forma (salvo algumas variações), um castigo maior? Não seria a média niveladora, o número que separa os bons dos ruins, e o fantasma da reprovação um castigo muito mais efetivo? Para Lima (1921) “a atemorização dispensa qualquer técnica pedagógica” (p.43).

Apesar de não necessariamente ser esse o contexto para que foi criada, observamos que na maioria das escolas periodicamente haverá provas, muitas vezes por mais de uma semana. O objetivo é testar o conhecimento dos alunos, provando, ao responderem algumas perguntas, que “aprenderam” aquilo que foi “dado” em sala de aula. Com data e hora marcada, essa atividade tem o caráter essencialmente individual e normalmente é sem consulta. Deve ser comprovado o que pode ser guardado na mente naquele momento. Para Ocampo (1994, apud BOSSA, 2008, p.23) “no campo das dificuldades de aprendizagem, o que importa não é considerar apenas o potencial intelectual demonstrado pelo sujeito no momento do exame, mas também o potencial que possui e não pode usar”.

Ao fim o professor determinará uma nota para o que supostamente corresponderia ao conhecimento de cada um, assumindo assim uma postura classificatória em relação aos alunos. Normalmente a nota é o somatório dos acertos e as respostas erradas são desconsideradas e valem zero. O aluno deve tirar um determinado valor para ser aprovado.

“A prova em si, sendo um mecanismo de coação gera desequilíbrios emocionais que viciam a avaliação” (OLIVEIRA LIMA, 1921, p.45). Tal mecanismo falha em seu principal objetivo, pois se torna também um instrumento de amedontramento. Muitos, por nervosismo, não conseguem “ir bem na prova”. Assim,

o exame ganha a característica de ferramenta eficaz para a avaliação do indivíduo, treinado para ser qualificado ou excluído.

Não temos dúvida de que a capacidade intelectual que uma criança evidencia diante de um teste pode ser apenas uma parte de seu real potencial. Como aponta Souza (1995), é possível que sérios conflitos bloqueiem as possibilidades de usá-lo. Em seu trabalho intitulado "Pensando a inibição intelectual", a autora mostra como muitas vezes o impedimento de um bom desempenho intelectual está vinculado a problemáticas afetivas. Em sua experiência, Souza constata que com base na elaboração de tais conflitos afetivos, o rendimento intelectual e escolar da criança melhora sensivelmente. (BOSSA, 2008, p. 23)

No fim do período (bimestre, semestre, trimestre) há uma prova, onde se espera que a criança tire uma determinada nota. Se não for bem (não atingir a média) reprovará e terá de passar mais um período do dia (aulas de reforço a tarde, recuperação, dependência) ou em casos mais graves, mais um ano ouvindo novamente o mesmo professor lhe apresentar o mesmo conteúdo de uma maneira semelhante.

## 1.9 - ASPECTOS FUNDAMENTAIS: SÍNTESE DOS MÉTODOS TRADICIONAIS

Lauro de Oliveira Lima elenca os seguintes aspectos fundamentais em sua obra de 1921.

1. Simplicidade: começar do mais simples e do mais fácil para o mais complexo. A realidade é artificialmente desmembrada para se determinar o que é mais fácil (simples) e o que é mais difícil (complexo);

2. Análise: o conteúdo deve ser aplicado de forma fragmentada (cartesianismo), para depois ser sintetizada (ex: alfabeto, sílaba, palavra, frase);

3. Progressividade: a interpretação da realidade é conseguida mediante agregação progressiva de novos elementos, consistindo numa complexidade crescente;

4. Formalismo: processo dedutivo formal e verbal mediante encadeamento lógico (classificação e simetrias).

5. Memorização: todas as informações devem ser reproduzidas pelos alunos através de arguições, provas e exames (nesses haverá correções de erros).

6. Autoridade: o mestre é autoridade absoluta e não pode ser contestada (centralização no professor);

- Dogmatismo: o professor não erra e tudo que afirma é verdade (tem a posse do saber sistematizado).

7. Emulação: os alunos são continuamente estimulados a superar os colegas (classificação dos alunos segundo o rendimento escolar);

8. Intuição: tudo parte dos sentidos (percepção), devendo-se provocar impressões fortes e duradouras (observações e recursos audiovisuais).

9. Verbalismo: todo processo de aprendizagem é feito verbalmente por meio de lições.

10. Avaliação: todo processo escolar é impulsionado e controlado por avaliações (provas, arguições e exames), donde decorrem prêmios e castigos.

Seguindo o pensamento do autor gostaríamos de acrescentar:

11. Seriação: os alunos são separados por séries, onde a divisão é feita com base na idade do aluno no momento da matrícula.

12. Hierarquia: o poder dos indivíduos está ligado ao cargo que ocupam, sendo que os alunos estão na base da pirâmide e o diretor no topo.

13. Passividade: as ordens de seus superiores devem ser aceitas sem questionamentos.

14. Retenção: aqueles que se provarem incapazes de tirar notas satisfatórias no próximo ano cursarão novamente o ano em que estão.

15. Foco no resultado: a prioridade no dia-a-dia escolar é a preparação para as avaliações, buscando um melhor resultado, independente do processo.

E esse é o resumo dos métodos tradicionais. Na escola as crianças encontram a prisão do corpo, pois o movimento somente é permitido em momentos específicos e com supervisão. A prisão dos saberes, pois os conhecimentos adquiridos em sua realidade não possuem valor; o que está no livro, no quadro e no professor sim. A prisão do ser, pois devem aprender a falar de uma determinada forma, somente quando autorizados; não podem expressar seus sentimentos, pois a

escola é local de estudo, não podem expressar suas angústias porque o professor não é psicólogo. A prisão da mente, pois somente vale o pensar cartesiano, que separa o mundo em certo e errado, bonito e feio, aprovado ou reprovado. Encontram a prisão da alegria, pois estudar é algo sério. Encontram na verdade a prisão da vida.

## CAPÍTULO 2 – O CONTRAPONTO: ALTERNATIVAS VIÁVEIS

O paradigma sistêmico abre portas para a construção de uma educação e sociedade diferentes. Iniciamos esta pesquisa falando sobre a escola que temos, mas não queremos. Neste capítulo abordaremos a escola que desejamos, aquela que acreditamos que criará uma sociedade mais equilibrada. Neste capítulo retrataremos alternativas pedagógicas às apresentadas no capítulo anterior.

### 2.1 - O PARADIGMA SISTÊMICO<sup>4</sup>

A alternativa de educação a que nos referiremos daqui em diante não é possível sob o paradigma racional-cartesiano em que a escola tradicional se baseia. Para uma nova escola é necessário não apenas uma mudança de estrutura, mas de todo o pensamento que vigora há séculos por trás dessa. Observamos, como pauta de governo e movimentos diversos, uma tentativa de transformar a escola com o intuito de acabar com o fracasso instalado. Empreitada infrutífera quando a falha da instituição não está nela em si, mas nas bases em que foi construída.

Mas então, porque o modelo que gerou tal fracasso ainda vigora? Considerando que

tanto a ciência como a cultura são processos *construtores de e construídos por* processos sociais. O grau em que uma forma de compreensão prevalece ou se sustenta no tempo não depende exclusivamente da validade empírica da perspectiva em questão, mas também de um conjunto de processos sociais (SCHNITMAN, 1996, p.11, grifo do autor)

ou seja, o antigo paradigma, apesar de na prática não mais atender às demandas da sociedade, ainda está imbricado à nossa cultura e ciência em uma complexa teia de relações. “Necessitamos de uma reordenação intelectual que nos habilite a pensar a complexidade” (Idem, Ibidem, p.17)

Complexidade descrita por Morin (1996) como “onde quer que se produza um emaranhamento de ações, de interações, de retroações” (p.274). A contemporaneidade não pode mais ser explicada por uma ótica unidimensional, a

---

<sup>4</sup> Adotaremos aqui a mesma denominação utilizada por COSTA NETO (2003), apesar de considerarmos a proposta muito mais como um olhar sistêmico e não um paradigma em si.

compreensão da não linearidade das relações vem junto com “a perda da certeza.[...] O poder perguntar-se, o duvidar sobre a dúvida” (SCHNITMAN, 1996, p.15).

O antigo paradigma intentava eliminar o problema da complexidade, separando as partes tanto quanto possível, ignorando as relações entre elas, na esperança de, ao produzir a junção, ter uma visão completa do todo, como seria feito em uma máquina. Uma máquina comum, desde que saibamos seus *inputs* poderemos prever seus *outputs*, ou seja, mesmo sem saber o que ocorre no interior da máquina poderemos prever o seu comportamento (Morin, 1996). Porém, a complexidade humana não admite a mesma lógica. Portanto, para a transformação efetiva da educação, uma mudança paradigmática é imperiosa. Assim, faz-se necessário

orientar metodologicamente uma nova prática de ação pedagógica que tenha a efetiva coerência com o discurso transformador. Que rejeite a fragmentação imposta ao longo de séculos de império absoluto da razão, que facilite o aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade do escutar pelo produzir. [...] Fundamentar e legitimar o princípio de ter vez e voz é construir o que denominamos de proposta metodológica para a necessária mudança de paradigma dos processos educacionais, à luz da construção psicossocial do conhecimento. De formas múltiplas e contínuas, favorecendo, inclusive, a evolução e as melhorias concretas da qualidade de vida. (COSTA NETO, 2003, p.27)

Em oposição ao paradigma anterior, este trabalha com a complementaridade entre teoria e prática; com a reflexão dialética do conflito; valoriza a subjetividade; admite a dinamicidade; foca na globalidade, o todo sistêmico e integrado, e não mais nas partes fragmentadas; segue um raciocínio cíclico, evolutivo e probabilístico. (Idem, Ibidem, p.38).

Devemos priorizar a humanização da escola, integrando o ser e a mente na atividade educativa, assim como o corpo, no movimento de aprender. O ensino deve ser modificado, de maneira a explorar bem o potencial de cada um, trazendo uma educação que não ensine o mesmo da mesma forma a todos, mas valorize as opiniões e quereres de cada um, permitindo assim a todos, independente de sua idade, um pleno desenvolvimento.

Partindo de uma dimensão curricular que possibilite o contato com o conhecimento facilitador da articulação do desenvolvimento global do indivíduo para uma atuação plena no meio em que vive, fazendo-se articulador de sua própria história, a escola a que nos propomos deverá estar aberta e em condições de se proceder o novo fazer educativo; transcendendo valores, abrindo as comportas da crítica, consumindo os novos ditames dos processos vivenciais, desencadeando o poder latente da

flexibilidade e da transcendência do ser humano, caminhando para além da simples associação da teoria e a prática, mas fazendo delas um único bloco. (COSTA NETO, 2003, p.83)

Uma efetiva mudança de paradigma demanda uma transição de valores e pessoas, uma diferenciação na maneira de pensar dos atores educativos e da sua implicação social. Sendo que essa se realizará de maneira gradual, fazendo a uma adaptação de um ao outro.

Nesse processo escola e comunidade precisam se interconectar, conhecimento e sociedade constituir-se como parceiros de um permanente diálogo:

A escola deve apresentar uma efetiva vinculação com a sociedade em termos da teoria, da prática e da práxis da transformação [...] Não tem sentido um trabalho teórico que não conduza à ação, que não evidencie o compromisso da ciência com a vida, com a história. E esse compromisso apenas se efetiva a partir do envolvimento concreto, individual, grupal, comunitário e social com a luta pela emancipação das classes populares. (COSTA NETO, 2003, p.64)

Para pensarmos em um novo paradigma, a questão de qual educação queremos, para quê e para quem, nunca foi tão importante. A educação nova que nos propomos a fazer e demonstrar como possível parte necessariamente de uma construção coletiva e colaborativa, somente sendo possível se sustentada por outros valores.

A partir deste novo paradigma iremos repensar a escola e os conceitos que temos acerca da educação, retomando os itens que analisamos ao abordar o velho paradigma.

## 2.2 –EDUCAÇÃO ALTERNATIVA, DEMOCRÁTICA OU EMANCIPADORA?

Um novo paradigma. Uma educação com novos valores. Mas afinal, que educação é essa? Muitos a chamam de alternativa, por se opor à tradicional. Mas esse conceito ainda é vago.

Uma iniciativa denominada Rede de Educação Viva- Reevo<sup>5</sup> criou uma plataforma virtual com o intuito de mapear coletivamente a educação alternativa no

---

<sup>5</sup> Não há uma data de início oficial, pois surge junto com a produção do filme documental “A Educação Proibida” (2012), sendo de certa forma uma maneira de continuar o trabalho por ele iniciado.



planeta. Esse abriu espaço para que iniciativas do mundo todo se sinalizassem e pudessem, a partir dessa identificação e visibilidade, se conectar em rede. O mapa pode ser consultado em <http://map.reevo.org/>. A iniciativa define **educação alternativa** como:

Todas as práticas, teorias, filosofias, propostas diferentes do entendimento da educação tradicional hegemonicamente estabelecida. São principalmente experiências, projetos e instituições educativas que abordam, de uma ou outra forma, a aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos seres humanos em comunidade respeitando sua via, sua cultura e seu entorno. (REEVO, livre tradução)

As práticas identificadas são denominadas de diferentes maneiras pelo mundo e com possibilidade de acontecerem em contextos formais e informais de educação. Outra possibilidade de nomenclatura é **educação democrática**, que indica a possibilidade de um ensino horizontalizado e solidário, que valoriza a democracia empoderando seus componentes.

Uma terceira opção seria a expressão **educação emancipadora**, introduzida por Paulo Freire. Acreditamos ser a que melhor caracteriza a mudança que intentamos. No dicionário online de português a palavra emancipadora significa “libertadora; capaz de emancipar, de libertar, de tornar autônomo”(2015). Mas entendemos que os três termos, apesar de pequenas diferenças semânticas, apontam para um mesmo caminho a trilhar, portanto os utilizaremos como sinônimos.

## 2.3 - SUCESSO ESCOLAR

Iniciaremos debatendo o que é sucesso escolar. Para compreendermos o que aqui é colocado, primeiro temos que (re) pensar o significado dessa palavra. De acordo com o Dicionário Online de português, um dos significados que podem ser atribuídos a essa palavra é obter um resultado positivo. Mas positivo em relação a quê? Quando pensamos em educação, o que seria positivo?

Como já discutimos anteriormente, uma prova que resulta em uma nota não define insucesso ou êxito de ninguém, então para nós o sucesso da escola está no

cumprimento do seu papel de formar cidadãos. Mas é necessário esclarecer melhor essa ideia.

O sucesso da escola não pode ser medido em notas e números, mas sim em cada uma das crianças e jovens que, ao passar por essa instituição, sai com conhecimentos verdadeiramente úteis e interessantes, sabendo principalmente como aprender e por que aprender, e com vontade de continuar aprendendo.

Assim como esse sucesso não pode ser medido por meio de aprovações, ele também não pode nem deve ser avaliado apenas na saída, pois a educação não é um produto, mas sim um processo. A proposta que aqui descreveremos se mostra especialmente diferente, pois se preocupa e foca especialmente no processo educacional que ocorre diariamente.

Concordamos com Dewey (apud DELVAL 2002, p.113) quando afirma que em uma sociedade em rápida transformação não se pode ensinar crianças coisas que ela necessitará vinte anos mais tarde. O que ensinaremos então? E como?

Para a jornada nesse universo de sucesso escolar, iremos abordar os valores que acreditamos serem fundamentais na nova escola.

## 2.4 - VALORES FUNDANTES DE UMA OUTRA EDUCAÇÃO

O primeiro valor que acreditamos ser fundamental é a **autonomia**, sendo que essa “tem a ver com independência, com autodeterminação, com regular-se a si próprio. O sentido etimológico da palavra é governar-se por sua própria lei (*nomos* lei, *auto*, próprio). [...]” (DELVAL, 2008, p.72).

Por temerem os parâmetros dessa “lei”, alguns confundem autonomia com permissividade, se esquecendo que essa

é exatamente o contrário do isolamento, do egocentrismo, pois um indivíduo autônomo é precisamente aquele que é capaz de levar em conta os pontos de vista dos outros, de estar situado dentro de uma rede de relações muito densa com os outros.(Idem, Ibidem, p.72)

Dessa forma, ser autônomo não é somente ter a opção de escolha, e ser livre para fazê-la, mas, com uma visão ampla e não determinada por suas paixões e ou tradições

[...] é ter a possibilidade de ser livre. É ser um indivíduo e poder cooperar com os outros. Cooperar não de uma maneira mecânica, como fazem as formigas, mas com liberdade para escolher e poder cooperar com todas as consequências, porque se pode adotar o ponto de vista dos outros em relação às suas necessidades. [...] O indivíduo autônomo é aquele que não se limita a ser produto de seu meio social, mas, aquele que o modifica e modifica a si próprio, numa constante interação. (Idem, Ibidem, p.75)

Para Delval, **liberdade** é “a capacidade dos indivíduos para atuarem de acordo com suas convicções, (...), quando suas ações não interferem no terreno da liberdade dos outros”. [...] (Idem, Ibidem, p.74). Sendo essa uma visão do ser sobre si mesmo e sua possibilidade de agir no mundo.

Consideramos a autêntica **cooperação** aqui como quando em um projeto em conjunto indivíduos realmente conscientes do que fazem decidem se auxiliar mutuamente, compreendendo todas as fases do seu projeto, de maneira ampla, bem como suas implicações e consequências de seus atos. Paulo Freire nos lembra que “o **respeito** à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (1996, p.35).

Para Pacheco (2012)

Autonomia não é um conceito isolado, nem se define em referência ao seu oposto – define-se na contraditória complementaridade com a dependência, no quadro de uma relação social aberta. O conceito de singularidade lhe é próximo, mas situa-se aquém da autonomia, porque o reconhecimento da singularidade consiste na aceitação das diferenças interindividuais, enquanto autonomia é o primeiro elemento de compreensão do significado de “sujeito” como complexo individual. (p. 11)

Piaget, no seu livro “Para onde vai a educação?” (1973) cita o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem: “a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais”, o que para o autor consiste “em formar indivíduos capazes da autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos” (p.53).

Sobre a educação, o autor acredita que a “ginástica intelectual” proporcionada pela escola tradicional não consolida saberes, apenas treina o cérebro. Fato facilmente comprovado pelo esquecimento dos conhecimentos adquiridos na escola. Afirma que somente a atividade real e espontânea da criança (ou adolescente),

incessantemente orientada e estimulada, com seus acertos, tentativas e erros, pode conduzir de fato a uma autonomia intelectual.

O objetivo da educação intelectual não é saber repetir ou conservar verdades acabadas, pois uma verdade que é reproduzida não passa de uma semiverdade: é aprender por si próprio a conquista do verdadeiro, correndo o risco de desprender tempo nisso e de passar por todos os rodeios que uma atividade real pressupõe. (Idem, ,Ibidem, p.61).

Mas a autonomia é insustentável sem outros valores igualmente importantes como a **solidariedade**, valor esse anunciado por Freire (1996) como compromisso histórico e forma de luta para promover e instaurar a “ética universal do ser humano”.

Como nos lembra Pestalozzi (apud Pacheco, 2012) “a Educação moral não deve ser trazida de fora para dentro da criança, mas deve ser uma consequência natural de uma vivência moral.” Vivência essa que vem da compreensão e da aceitação do outro. Resultando “na arte de conviver. Desde tenra idade, a solidariedade na solidariedade se aprende” (p.45).

Tão importante quanto esses é a **responsabilidade**. Pacheco (2012) nos lembra da declaração Universal para a Responsabilidade Humana que nos aponta a ligação de toda a humanidade e a sua evolução.

E propõe princípios gerais, que podem servir de base para um novo pacto social. Eis alguns exemplos: *“O exercício do poder só é legítimo quando serve o bem comum e quando é controlado por aqueles sobre os quais esse poder é exercido; a busca da prosperidade não pode ser desvinculada de uma partilha justa das riquezas; os saberes e as práticas só adquirem todo seu sentido quando são compartilhados e usados em prol da solidariedade, da justiça e da cultura da paz”*. Isso mesmo: *é impossível ser feliz sozinho...* (p. 43, grifo do autor)

Como nos lembra, Freire “ensinar exige comprometimento”, mas também “a convicção de que a mudança é possível”. E logo após essa bela afirmativa aponta que “o mundo não é, o mundo está sendo”, ou seja, ele é aquilo que fazemos dele, como coletividade que sabe que pode ser diferente e lutará por um lugar melhor para se ensinar e ser ensinado. Para aprender. Para viver. Por uma educação libertária e esperançosa.

**Esperança**, em seu sentido mais genuíno, significa fé na bondade da natureza humana. Significa confiar, acreditar ser possível ensinar (e aprender!) o diálogo, o reconhecimento da diversidade, a amorosidade, a solidariedade, a alegria, a justiça, a ética, a responsabilidade social, o respeito, a cidadania, a humanização da escola. (PACHECO, 2012, p.19)

Acreditar nessa bondade e na possibilidade da mudança é crucial no novo paradigma. Não há como trabalhar sozinho para estabelecer esses valores, e não há como fazer um trabalho em conjunto sem a convicção e a confiança em cada um dos envolvidos no projeto. José Pacheco (2012) nos conta uma bela história sobre a esperança e o acreditar no processo de mudança de paradigma na Escola da Ponte:

No tempo em que o projeto da Escola da Ponte teve início, era a esperança que nos movia. Diziam-me que, com professores como aqueles que tínhamos, na época, não seria possível fazer avançar o projeto. Mas foi com aqueles professores, acreditando na capacidade de se transcenderem, que o projeto da Ponte começou. Foi esperançosamente que ele prosperou.

Assim, movidos a esperança, neste tópico citamos apenas alguns valores, mas muitos outros compõem essa lista, por isso recomendamos uma leitura mais aprofundada do assunto nos livros “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1996) de Paulo Freire e “Dicionário de Valores”(2012) de José Pacheco.

## 2.5 – ALGUNS PRINCÍPIOS GERAIS DAS ESCOLAS EMANCIPADORAS

Acreditamos em uma instituição (em) que:

- Foca no ser e em sua aprendizagem. Não em metodologias de ensino, ou conteúdos; mas sim em como a prática e os ambientes podem ser modificados para propiciar uma aprendizagem verdadeira e com significado, propiciada por diferentes métodos de trabalho.
- “Deve permitir elaborar projetos, servir-se de explicações, de escrita e dos textos, promover a controvérsia, a crítica, a busca de informação necessária”. (DELVAL, 2002, p.122).
- Considera a opinião da criança como importante. Portanto, o processo educacional deve partir de seus interesses. Ela também deve ter liberdade de buscar, formas diferentes de aprender.
- Os atores educacionais, educandos e educadores, devem reavaliar as suas práticas constantemente.

- A educação é vista como um processo que valoriza especialmente essa caminhada.
- O professor, como indivíduo mais experiente, deve buscar maneiras prazerosas de mostrar para os educandos como “aprender na escola”, criando uma indissociável união entre a realidade e a vida escolar.
- Cada indivíduo é único e deve ser respeitado e valorizado em sua singularidade.
- A comunidade escolar deve agir de maneira a auxiliar o local onde a escola está inserida, de maneira a estimular nos educandos a cooperação e solidariedade tanto quanto possível.
- O corpo não será esquecido ou docilizado. Este deve ter a mesma liberdade da mente.
- Que os indivíduos se sintam acolhidos e confortáveis diante da possibilidade de expor seus pensamentos, sentimentos e vontades. Esta escola deve “fomentar a autonomia dos alunos, o que está atrelado a tratar de eliminar todas as formas de intolerância e de exclusão”. (DELVAL, 2002, p.122).

Assim, desejamos uma escola que de fato eduque. Que esteja embasada em cooperação, com estruturas horizontais, onde o educando tenha autonomia mínima de escolher o que deseja aprender e entender o que está estudando, que possa significar a aprendizagem.

## 2.6 - EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS INSPIRADORAS

A aparente utopia que aqui descrevemos é realidade em algumas escolas brasileiras e internacionais, como Summerhil na Inglaterra; a Escola Da Ponte em Portugal; Escola Lumiar em São Paulo; a Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo em Brasília – Distrito Federal; e muitos outros projetos. Neste tópico abordamos sucintamente essas instituições que, apesar de serem diferentes entre si, possuem a educação emancipadora como proposta principal. Nelas destacamos

dimensões já debatidas anteriormente no paradigma tradicional; aluno e professor; currículo; disciplina; avaliação, mas agora numa perspectiva que certamente contribui para o autêntico sucesso escolar.

### Summerhil – Uma pioneira<sup>6</sup>

Fundada em 1921, por A.S Neill, na Inglaterra, Summerhil pode ser considerada a escola alternativa mais antiga ainda em funcionamento. Parte do pressuposto principal de que a criança tem direito de decidir e deve ter liberdade para escolher o que é melhor para si. Com crianças entre 5 e 17 anos, a escola democrática acredita que o ser humano aprende a ser auto confiante, tolerante e altruísta quando se possui espaço para ser ele mesmo. É uma comunidade que reconhece e valoriza a importância da expressão dos sentimentos e o aprendizado que decorrente.

A escola não segue o currículo nacional, porém orienta os professores de crianças pequenas a checarem o que está sendo aprendido em relação ao mesmo. Ao final, as crianças podem fazer as provas nacionais, se assim desejarem.

Mesmo assim, as lições da escola são opcionais. No início do período cada estudante se inscreve e escolhe as lições, matérias, atividades e projetos de que quer participar. A partir dessas é criado um cronograma para toda escola, que irá variar de acordo com as escolhas feitas.

Os professores pensam suas aulas pensando no currículo elaborado por eles mesmos, ligando o interesse dos estudantes a alguma habilidade futura necessária. As salas de aulas são espaços de multiatividades, não dedicadas a apenas uma disciplina e com diversos materiais, gerando várias possibilidades de exploração, crianças e descoberta.

O cronograma individual é sempre pensado com espaços de tempo livre para que as crianças, sem orientação de um adulto, tenham liberdade de criação. Para as crianças menores o professor organiza o cronograma de acordo com os desejos e necessidades dessas. A partir dos doze anos os alunos escolhem sozinhos.

---

<sup>6</sup> Informações extraídas do site oficial da Escola, aqui em livre tradução e adaptação.

A escola possui regras que são comuns a todos, porém não há a imposição do adulto sobre a criança. Essas partem da comunidade escolar, que as decide em suas reuniões regulares.

Caso haja algum caso de bullying, vandalismo ou outros comportamentos não benéficos ao social, um conciliador especialmente eleito lidará com esse ou o caso será levado a uma dessas reuniões. A equipe escolar se reúne regularmente para debater problemas ou preocupações.

Cada uma das crianças é reconhecida e valorizada em sua individualidade, sendo incentivada ao aprendizado e auto desenvolvimento daquilo que considera ser o melhor para si.

As crianças possuem direitos e deveres assim como os adultos, sendo que esses não se utilizam da sua autoridade sobre aquelas. Os professores possuem total liberdade quanto aos métodos de ensino e muita independência.

A avaliação é processual e, como o próprio estudante coordena seus estudos (formal ou informalmente) e possui ampla liberdade para fazer perguntas e propor temas aos professores, ele mesmo se avalia neste processo.

A escola aconselha os estudantes a realizarem uma prova que “atesta” academicamente que estes possuem uma formação geral no secundário. Algumas crianças não realizam a prova e a maioria a faz quando deseja ou se sente apto. Esta pode ser feita entre a idade de 14 e 16 anos e seu resultado é necessário para o ingresso em uma faculdade.

Acreditamos que essa escola e seu fundador foram inspiração para uma mudança muito especial no processo de se pensar a educação. Ela existe há mais de noventa anos, apoiando aqueles que acreditam na possibilidade de fazer uma educação diferente. Afinal, se na Inglaterra ela foi possível por tantos anos, porque não no Brasil?

#### Escola da Ponte – A primeira a ter um contrato de autonomia

Ficou conhecida no Brasil após ser visitada por Rubem Alves (1933-2014), que descreveu-a em sua coluna jornalística e depois escreveu o livro “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” (2001). Apresentamos a



instituição a partir de seus relatos, de palestras e livros de José Pacheco e do site oficial da instituição.

É uma escola pública de Portugal que adotou uma diferente metodologia de ensino, abolindo a separação por ciclos, série e anos e etc. Por sua singularidade, é a primeira escola do mundo a possuir um contrato de autonomia.

O professor José Pacheco, um dos idealizadores de sua mudança, relata em diversas palestras e livros o processo de construção da instituição, mostrando como aula não ensina e prova não avalia, entre vários outros aspectos.

A organização que esta Escola põe em prática inspira uma filosofia inclusiva e cooperativa que se traduz em aspetos muito simples: todos precisamos aprender, todos podemos aprender uns com os outros e quem aprende, aprende a seu modo no exercício da Cidadania. (ESCOLA DA PONTE, livre tradução)

A escola é organizada em três segmentos: iniciação, transição e desenvolvimento. No primeiro estão crianças ingressantes que irão aprender a aprender, a ler e escrever (processo trabalhado com diversas metodologias), a pesquisar em fontes confiáveis, a organizar o seu tempo, a se avaliar. No segundo irão se integrando gradualmente na comunidade escolar; e no terceiro segmento, já integrados à escola, convivem entre si sem separação por níveis ou ciclos participando das atividades junto com os outros estudantes.

A própria criança organiza seu trabalho, sua maneira de trabalhar e seu tempo. Os professores auxiliam nesse processo de elaboração e delimitação de um projeto, e em equipe, a partir de um interesse em comum, será organizado um grupo de pesquisa. Os educadores ajudam as crianças naquilo que for necessário, mas o projeto não é dirigido por eles.

[...] desde o espaço ao tempo e modus operandis, exige uma maior participação dos alunos tendo como intencionalidade a sua participação, em conjunto com os orientadores educativos, no funcionamento e organização de toda a escola, no planeamento das atividades, na regulação da sua aprendizagem e avaliação. (ESCOLA DA PONTE, livre tradução)

Outra diferença relevante está na produção de material, que não é feita pelo adulto, mas pelos educandos. Conforme concluem o trabalho e acreditam estarem prontos para serem avaliados naquele aspecto, expõem-no de diferentes formas (nos murais da escola, por meio de apresentações) para compartilharem o que foi descoberto.

Para serem avaliadas, as crianças, escrevem no mural “Já sei” ao se sentirem preparadas para realizar uma avaliação sobre aquele conteúdo. Outros murais interessantes são o “preciso de ajuda” e “posso ajudar?”. No primeiro, aquele que está tendo dificuldade em algo pede por apoio, e no segundo o colega que já concluiu suas tarefas declara saber de um conteúdo e estar apto a auxiliar.

Assim como o material, os outros aspectos escolares também são da responsabilidade dos alunos. No início de cada ano é proposto e debatido em uma assembleia inicial um quadro de direitos e deveres que regula todo o sistema de relações.

Semanalmente há assembleias não obrigatórias, onde são definidas todas as questões relacionadas à escola, assim como os grupos de responsabilidades e algumas demandas dos alunos. Alguns exemplos desses: recreio bom, murais, arrumação, material comum, terrário e jardim, mapa de presenças. Esses grupos são formados normalmente por três alunos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, mas com afinidade entre si, guardando sempre uma regra: cada grupo deve ter um aluno com maior necessidade de cuidados, seja essa cognitiva ou emocional (PACHECO, 2005-2010).

Tivemos a oportunidade de perguntar pessoalmente ao educador como foi o começo e ele respondeu que as duas primeiras semanas foram repletas de caos, mas esse foi extremamente importante, pois permitiu um verdadeiro acolhimento. Ao questionarmos sobre como começaríamos, ele disse: “encontra dois ou mais que pensem como você e segue em frente”.

Pacheco nos conta que, no momento em que pensou em desistir, pois não acreditava mais, encontrou na Ponte duas educadoras que partilhavam da descrença, mas decidiram buscar uma maneira de fazer diferente. Os três juntos procuraram entender o que tinham e para onde iriam e perceberam que era possível mudar aquela escola pública. Enfrentaram diversos desafios e, apesar de não ser uma caminhada fácil, tornou-se possível.

Escola Lumiar – Uma das mais inovadoras do mundo

Em 2015 participamos da II CONANE – Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação, onde conhecemos o trabalho dessa escola mais a fundo.

O breve comentário aqui apresentado é fruto do site oficial da instituição e da apresentação da coordenadora da escola no evento.

A Lumiar foi criada em 2003 com o objetivo de envolver os aspectos mais tecnológicos da educação para melhorar o método de ensino. Foi considerada uma das 12 escolas mais inovadoras do mundo em ranking elaborado em 2007 pela Microsoft, Unesco e Universidade de Stanford.

A Lumiar funciona num sistema de tutoria, com o currículo em mosaico. Há aproximadamente vinte tutorandos para cada tutor. O adulto organiza uma lista de interesses e necessidades comuns para o grupo e conjuntamente decidem como trabalhar a partir dessa, em reuniões semanais. E sua principal função é utilizar ferramentas autônomas e autênticas que permitam o estudo desses interesses por meio de projetos e módulos.

A escola explora esses assuntos de maneira coletiva, a partir do convite a especialistas no assunto, para uma maior interação com o tema e esclarecimento de dúvidas e questionamentos; e de maneira individual, disponibilizando momentos de pesquisa e criação.

O foco curricular da escola está em uma matriz de habilidades e competências criada por eles e embasada nos quatro pilares da educação (UNESCO, 2010) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). O trabalho é centrado nessa matriz, buscando em cada área do conhecimento atingir os conteúdos que são considerados meios para essa.

A escola vem desenvolvendo uma plataforma virtual própria que permite uma melhor interação e registro. Por enquanto é utilizado um diário de itinerância do tutor e das crianças para em conjunto avaliarem o processo. Nesse é registrado o que foi construído, aprendido e o que precisa ser mais elaborado. As menções são: ainda não manifestou interesse, interesse em desenvolvimento, interesse plenamente desenvolvido, de acordo com a matriz supracitada. Para a avaliação há também rodas de conversa sobre o desempenho de cada criança, dos colegas e dos componentes da equipe da instituição.

A metodologia adotada pela instituição é muito própria e interessante. Ela se adequa a diferentes idades e espaços, afinal atende crianças de 0 a 14 anos e está se preparando para incluir o Ensino Médio em 2017. Também já possui três unidades.

### Associação pró Vivendo e Aprendendo – Um exemplo local

Depois do período difícil da ditadura militar, um grupo de pais e educadores com afinidade pedagógica, insatisfeitos com o modelo educacional brasileiro, criaram um espaço onde a criança fosse reconhecida por suas capacidades de pensar, de agir e criar. Unindo uma “proposta educacional inovadora à experiência associativa, na qual cada pessoa atua no sentido de preservar e enriquecer a associação” (VIVENDO E APRENDENDO, 2015), mudaram o panorama educacional de Brasília e há mais de 30 anos a Vivendo e Aprendendo é referência na capital federal.

Em um espaço interligado com a natureza, o currículo é construído no dia a dia com as crianças, com movimentos diferentes para cada educador e cada turma, reconhecendo a criança como ser autônomo e criador de suas possibilidades.

Propomos formas de a criança sublimar a realização imediata de seus desejos, criando, aprendendo com prazer, expressando-se em sua linguagem sem constrangimentos, brincando, jogando, construindo laços afetivos com os colegas. Além disso, possibilitamos que a criança conheça e se interesse por formas novas de ver a vida, olhando o professor como um outro que lhe apresenta a forma como os adultos veem o mundo, como foram sendo construídos os saberes aceitos hoje, nas diferentes culturas, quais os códigos de comunicação oral e escrita e os meios de expressão artística, e, especialmente, nos relacionando com a criança de modo a colocar em prática os valores éticos assumidos. (ASSOCIAÇÃO PRÓ-EDUCAÇÃO VIVENDO E APRENDENDO apud DIB, 2014, p. 174)

A Vivendo reconhece a importância do educador e propicia um ambiente onde ele também se sente valorizado em sua diferença. Sua equipe pedagógica é composta por professores com formações diversas, ampliando o leque de possibilidades dentro e fora da sala.

A metodologia de trabalho segue a seguinte base: planejar-executar-registrar-rever, e a avaliação faz parte do dia a dia da instituição e é realizada por professores, pais, mães e todos envolvidos nesta célula. As crianças são estimuladas a criarem as regras e possibilidades em conjunto com todos, sendo também incentivadas a não rotular e dizer aquilo que não gostam para um aprendizado sobre o respeito à liberdade do outro.

Na escola de educação infantil, o diálogo é a fonte mais forte para um aprendizado do posicionamento de cada um, demonstrando assim, que cada um é

um ser diferente. A disciplina não é imposta, mas sim, criada por todos que fazem parte do dia a dia da instituição. A escola preza pela estimulação do “desenvolvimento, a autonomia, a capacidade crítica, o respeito à individualidade, à liberdade e à cooperação, em consonância com cada faixa etária atendida” (VIVENDO E APRENDENDO, 2015).

Também valoriza amplamente a produção da criança e a construção realizada entre os pares, reservando em sua rotina momentos de interação entre as turmas, chamados de vertical. A interação com a natureza é característica da instituição, que possui muitas árvores amplamente exploradas pelas crianças, desenvolvendo-se assim a cooperação, coordenação motora, autonomia, confiança e o sentimento de liberdade.

### CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

O presente trabalho se deu em união com o estágio obrigatório exigido pelo curso, sendo feito concomitantemente com este. Trabalhamos aqui a partir do paradigma sistêmico, valorizando o processo de construção de relações e conhecimento. O nosso foco é o sujeito, a emoção, o dito e o não dito. Por isso adotamos uma abordagem qualitativa, considerando a pesquisa não como um produto, mas em todo seu processo de construção, como proposto por González Rey (2002). Logo, adotamos na pesquisa a **abordagem qualitativa** que “no estudo da subjetividade volta-se para a elucidação, o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade e não tem como objetivos a predição, a descrição e o controle” (Idem, Ibidem, p.48) Como a pesquisa qualitativa “enfoca a experiência holisticamente, já que os pesquisadores exploram todos os aspectos de uma experiência” (Idem, Ibidem, p.129) a complexidade dos processos será considerada, buscando entender melhor a teia de relações e não tendo como foco o resultado de uma ação. Portanto, a participação ativa do pesquisador é valorizada, assim como sua subjetividade, legitimando-o como sujeito dialógico e produtor de pensamento (Idem, Ibidem).

#### 3.1 - MÉTODO E INSTRUMENTOS

O trabalho de pesquisa esteve imbricado à ação pedagógica. Para Barbier (2007), o método da pesquisa-ação “é o da espiral com suas fases: de planejamento, de ação, de observação e de reflexão, depois de um novo planejamento da experiência em curso” (p.59). Na pesquisa-ação, de acordo com o autor citado, é desenvolvida uma ação que visa a transformação da realidade, e que simultaneamente gera conhecimentos acerca das mudanças produzidas.

O projeto se deu por meio de observações participativas na escola de cada um dos educadores em dias distintos da semana, para que várias dinâmicas de atuação diferentes fossem observadas e delas eu participasse, sempre que possível. Nessas observações o pesquisador atua como sujeito ativo do ambiente, gerando interações com os sujeitos. Ele “não só participa nas relações, mas produz ideias à medida que surgem elementos no cenário da pesquisa”. (GONZÁLEZ REY, 2002, p.57).

Todo esse processo foi intermediado pela escuta sensível que, para Barbier, pode ser caracterizada como o instrumento metodológico do pesquisador que se propõe a conhecer e transformar uma realidade opressiva. Esse deve se esforçar em não rotular o indivíduo segundo seus papéis e posições sociais, mas identificando-o em seu ser, complexo, livre e criativo. Neste momento o pesquisador suspende as suas próprias representações para que esteja consciente e possa ouvir os sujeitos de pesquisa com muita atenção. Ele deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para compreender as atitudes, os comportamentos, os sistemas de ideias, de valores, de símbolos, de mitos. Na perspectiva de Barbier (2002), isso significa compreender a existencialidade interna do sujeito. Essa postura reconhece implica o reconhecimento e a aceitação incondicional do outro, não julga, não mede, não compara. (CANCHERINI, 2010). Para registrar esse processo foi construído um diário de bordo. Para Barbier, (2007), o diário de itinerância, como é chamado pelo autor, tem três fases. A primeira é o “diário-rascunho”, em que o pesquisador registra livremente, com sua subjetividade, críticas e desejos, o que achar mais conveniente, sem se preocupar com a organização dos fatos ou a forma da escrita. Já no “diário elaborado”, a segunda fase, o observador seleciona trechos do que escreveu que explicitem o que deseja socializar sobre sua experiência. Nesse momento, o diário assume também um caráter social, para que aquela escrita extremamente pessoal também tenha significado para as outras

peessoas. Na terceira fase, denominada “diário comentado”, o produto das fases anteriores é exposto a leitores, para que críticas possam ser feitas e agregadas ao “diário de itinerância”, criando assim um processo cíclico de reflexão.

### 3.2 - CONTEXTO

Para uma experiência mais rica, decidi observar dois professores em duas escolas diferentes: são eles Alessandra e Fernandes.<sup>7</sup> Foram escolhidos por atuarem, com uma prática educativa emancipadora, em escolas públicas do Distrito Federal. Juntos fazemos parte do Fórum de Educadores Autonomia, reunião quinzenal que toma lugar na Faculdade de Educação da UnB, buscando promover apoio, integração, reflexão e fortalecimento entre os educadores que acreditam na perspectiva educacional apresentada no capítulo 2 e buscam desenvolvê-la em seu cotidiano.

O Fórum se originou do Projeto de Extensão “Diálogos com Experiências Educacionais Inovadoras”. Esse projeto, por sua vez, nasceu em 2010, de uma demanda muito especial da sociedade. Algumas professoras da Universidade de Brasília eram ou tinham sido mães em uma escola de educação infantil pioneira neste segmento educacional em Brasília. Esse projeto, carinhosamente apelidado de Projeto Autonomia, hoje é um espaço de formação, pesquisa e debate acerca de novas possibilidades de educação.

Com o passar do tempo, os graduados em Pedagogia e Psicologia que participaram se formaram e ingressaram na Rede Pública de ensino do Distrito Federal. Esses se depararam com os obstáculos da escola tradicional em seu dia a dia. E diante de uma necessidade de apoio e diálogo, os ex-alunos passaram a se reunir para trocar experiências e falar de angústias em sua prática diária, seus enfrentamentos e estratégias. Duas instâncias foram criadas para tal: o GEPEPI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Práticas Inovadoras (2010) e mais tarde, em 2014, o Fórum Autonomia. Com o tempo, o Fórum foi crescendo, virando espaço de suporte para outros educadores. Assim nasceu o fórum de Educadores Autonomia, diante de uma necessidade de união, fortalecimento e reflexão coletiva. Afinal, ao se realizar uma prática diferente, especialmente dentro de uma instituição

---

<sup>7</sup>Nomes fictícios escolhidos pelos educadores.

tão fechada como a escolar, muitas barreiras aparecerão, gerando risco de fragilização dos jovens professores.

Esse ambiente se torna, assim, um local de acolhimento e troca de experiências, onde aproximadamente 15 educadores, a partir de uma escuta sensível, trocam estratégias de enfrentamento, impressões, desesperos, mas especialmente apoio mútuo. Aquele que comumente não recebem em suas escolas.

Em um processo de observação e diálogo com esses atores escolares por aproximadamente um ano, observamos que, apesar de o ideal ser um novo paradigma que constitua uma nova escola desde a sua base até o topo, a mudança não é simples ou rápida, pois deve ocorrer em aspectos organizacionais, estruturais e pessoais.

Os educadores do fórum decidiram fazer diferente e fazem. Cada um em sua sala de aula, com seus alunos e em seus espaços de atuação. Concordam que o ideal realmente seria juntar os professores “inovadores” em uma única escola sob uma gestão com o mesmo alinhamento ideológico, mas enquanto isso não é possível, esses decidiram trabalhar da maneira que acreditam, independente da gestão ou dos colegas.

A decisão de nadar contra a corrente é corajosa, mas também perigosa. Afinal, trabalhar na educação é trabalhar em grupo e muitos se oporão aqueles que tentam “subir o rio”, pelas mais diferentes razões. Como nos fala José Pacheco em uma de suas palestras, “o maior inimigo de um professor é o professor da sala ao lado”, se referindo ao maior desafio de um educador emancipador, que são os colegas que ainda não apoiam/compreendem a sua concepção de educação e por consequência obstaculizam seu trabalho.

### Sobre a Escola Classe 1, o Educador e o 5º ano

Para apresentar a escola, começarei explicando como cheguei lá primeira vez. Fui informada que a escola Rural pertencente à Regional de Ensino do Paranoá ficava um pouco distante da cidade, mas mesmo assim, ao chegar no Paranoá pensei: estou perto. Segui a placa que indica a escola e fui descendo. Digo descendo, pois da cidade para a escola é uma descida de aproximadamente três



quilômetros em estrada de terra. Depois de muita poeira cheguei ao final da estrada, que coincide com a escola, ou seja, o último lugar a que a pista leva é a escola.

A escola é muito pequena, com apenas seis professores, tendo aulas pela manhã e tarde. Feita de alvenaria, possui televisões e umidificadores em suas salas. Há uma quadra de terra nos fundos, um parquinho de metal e uma área semelhante a um pequeno pátio.

O educador se encontra no segundo ano de atuação na rede pública, sempre em escola rural. A instituição em que trabalha possui uma gestão tradicionalista e por conta disso vários embates foram travados.

Declaradamente militante por uma educação diferente, Fernandes frequentou os espaços de educação popular com foco em Educação de Jovens e Adultos - EJA no contexto de reforma agrária. Encontrou muitos relatos de sujeitos que abandonaram a escola por conta dessa educação formal, a narrativa desses sempre relatava abandono. Depois da sua experiência na EJA se tornou docente da Secretaria de Educação do Distrito Federal em julho de 2014.

Ele entende o “sujeito-aluno como um sem fim de possibilidades de ser”. Então ele se lançou, junto com as crianças, no mais largo e profundo mar de possibilidades para que cada um pudesse encontrar o seu lugar no mundo, no seu tempo, para a sua própria formação.

Acredita que o educador deve se permitir explorar para conseguir permitir aos educandos fazê-lo, sendo que isso significa vivenciar junto com eles aquilo que ele mesmo, enquanto profissional, propõe; não propondo assim nem menos, nem mais do que para si mesmo.

A sala observada tem 11 crianças, com idades entre 10 e 12 anos. As crianças moram na região e possuem uma situação sócio econômica menos favorecida. Elas chegam de ônibus escolar e almoçam em sala enquanto aguardam o início das aulas. As sextas feiras são dedicadas a atividades livres.

#### Sobre a Escola Classe 2, a Educadora e o 4º ano

A escola de primeiro ao quinto ano é ampla e possui uma boa estrutura física com um amplo pátio, quadra de esportes coberta, parquinho e palco para

apresentações. Ela é cercada por uma imensa área verde que não é utilizada. Também tem sala de recursos, sala dos professores, da coordenação e direção. Na escola 8 professores atuam em cada turno, com uma média de 25 alunos por turma.

Alessandra escolheu ser professora e depois ingressou na Universidade de Brasília. Trabalhou por dois anos na Associação Vivendo e Aprendendo, escola de educação infantil onde afirma ter aprendido mais do que na faculdade em si, pois desenvolveu um verdadeiro olhar para a criança, a trabalhar em grupo, construir projetos e fazer planejamentos, o que despertou nela um olhar mais sensível como educadora. Trabalhou também na Casa dos Pássaros, uma escola alternativa criada por pais cujos filhos terminaram o último ciclo da Vivendo; os pais queriam dar continuidade à filosofia e práticas pedagógicas dessa associação, com um grupo de crianças de diversas idades; a Casa dos Pássaros funcionou no terreno da UNIPAZ, em meio à natureza. Posteriormente, em 2012, Alessandra foi chamada para trabalhar na Secretaria de Educação do Distrito Federal, e está lá desde então. Este é o seu segundo ano como professora na escola observada.

A sala é de quarto ano e tem 22 crianças. Todas são moradoras de São Sebastião, periferia de Brasília. As carteiras são normalmente organizadas em U e as crianças têm grande liberdade para falar entre si e com a professora.

### 3.3 –O evento: “Ser educador(a): desafios e descobertas nos primeiros anos na rede pública de ensino”.

Em outubro de 2015, o Fórum de Educadores, em união com o GEPEPI e o Projeto Autonomia, no contexto da semana de extensão da Universidade de Brasília, promoveram uma roda de conversa com educadores e psicólogos escolares da rede pública, que se afinizam com o paradigma sistêmico, sobre seus encantamentos e desafios nos primeiros anos de atuação como professores. Essa se chamou “Ser educador(a): desafios e descobertas nos primeiros anos na rede pública de ensino”. Dele também participaram os dois docentes acompanhados durante esta pesquisa.

Por sua proximidade, não pudemos analisar o evento com maior profundidade, mas traremos algumas considerações da roda de conversa nas considerações finais.

## **CAPÍTULO 4 – EDUCADORES DEMOCRÁTICOS EM ESCOLAS TRADICIONAIS**

Neste capítulo abordaremos, por meio da análise de alguns episódios ocorridos ao longo do processo de observação e parceria, como esses educadores trabalham, dentro da escola tradicional, aspectos aparentemente ainda tão rígidos como currículo, disciplina, a interação com o aluno, qual o papel que assumem como professores e como é realizada a avaliação. Esperamos, assim, trazer como contribuição, neste trabalho, exemplos de uma atuação democrática de educadores dentro de uma instituição tradicional.

### **4.1 - A INTERAÇÃO COM AS CRIANÇAS**

O senso comum afirma que “educação vem de berço”, mas a educação referida na constituição federal, a que todos têm direito, é a desenvolvida nas escolas. Então, até que ponto a noção popular de que aprender a ser “bem educado” é dever da família ou permeia a sala de aula? Qual é a função do professor ou o seu dever perante as crianças? A tradição afirma que o professor deve dar a sua aula, se esforçando para que o aluno aprenda aquilo que foi passado, mas o comportamento dos alunos é de fato uma questão de “berço”. Cria-se, assim, uma cisão entre o aprender e o ser.

Em 2010 a UNESCO publicou um documento intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, que trazia os quatro pilares para a educação do século XXI. Esses são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Sobre esse último o documento nos esclarece que

Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo [...] (p.31)

Em uma perspectiva onde a cooperação e solidariedade são valores que permeiam a educação, qual seria o papel do professor diante das crianças? Os episódios abaixo exemplificam bem essa questão.

### Vamos lembrar um combinado?

*A professora retornou à sala – as crianças estavam bem agitadas – e ela começou pedindo atenção e lançando a seguinte pergunta:*

*- O que é necessário acontecer para você respeitar alguém? Vamos lá, quando utilizamos o ‘não gostei’?*

*As crianças, junto com a professora, lembraram que ele era um combinado para os momentos em que “nos sentimos desrespeitados por alguma coisa que alguém está fazendo ou queremos que a pessoa pare de fazer isso”.*

*- Mas só dizer não gostei não adianta. Já imaginou, Mariana? Se eu chego para você digo “não gostei” e viro as costas? Você vai pensar que eu enlouqueci, né? Tem que falar o “não gostei” e explicar do que não gostou!”.*

*A professora repetiu o exemplo, deixando claro que, depois de alguém nos dizer que não gostou de alguma coisa, temos que perguntar do que não gostou. Várias situações diferentes foram exploradas em exemplos: caso a pessoa estivesse realmente fazendo algo errado, ou caso não estivesse. A situação que gerou esse debate foi questionada especialmente com os que estavam mais incomodados, sobre como deveriam ter lidado com a situação, e o mesmo foi explorado com aqueles que “incomodaram”.*

### Possibilidades de diálogo livre

*Durante uma produção de cartazes para o aniversário de um colega, um diálogo entre as crianças se iniciou sobre a cor do cabelo de uma das colegas que estavam sentadas em grupo. Essa conversa evoluiu para uma discussão e em um momento dois grupos distintos se formaram: um estava provocando a colega,*

*criticando seu cabelo e suas roupas, e o outro defendendo-a. A discussão ficou mais acalorada e os assuntos foram se estendendo.*

*O professor, que também estava sentado com o grupo comentou: “olha, tô vendo a discussão de vocês e a única pessoa que está aberta para o diálogo é a Shirley, ela está com tom tranquilo de conversa”. As crianças pararam a discussão. Não observamos nenhum episódio semelhante a esse em nossas visitas à turma.*

Percebemos a postura dos professores perante os alunos. No primeiro caso, a preocupação da professora não está apenas em deixar a sala tranquila, mas especialmente em aprofundar o significado de um combinado feito coletivamente em assembleia para que as crianças pudessem interagir entre si de maneira mais harmônica, independentes de sua intervenção e com autonomia para solucionar seus problemas de maneira solidária.

Nesta primeira situação, as crianças conheciam o combinado, afinal ele fora feito a partir de um diálogo, mas naquele momento a estratégia não funcionou. Observe que a professora, ao invés de discutir com a turma sobre a bagunça, achou melhor investigar o motivo gerador dessa, partindo do pressuposto de que haveria uma razão para tal.

Aqui o próprio sentido de combinado foi revisitado, sendo esse o nome dado ao que é discutido e acordado entre as crianças e a professora. São extremamente importantes, pois demonstram autonomia e auto regulação, assim como respeito por aquilo que foi construído em conjunto.

Percebemos os dois professores em uma postura mediadora, auxiliando as crianças pelo caminho de compreensão do ocorrido, do por que não conseguiram realizar a atividade proposta ou por que não estavam chegando a um consenso e como solucionar essa questão das próximas vezes. Refletindo sobre o papel do educador Madalena Freire nos aponta em “A paixão de conhecer o mundo” (1983) que

É fundamental que as crianças tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor, igualmente, com elas, os dois são sujeitos desse processo na busca do conhecimento. Daí que o papel do professor não é o de ser “dono da verdade”, [...] mas sim o de quem, por maior experiência e maior sistematização, tem a capacidade de devolver às crianças, de modo organizado, as informações do objeto de conhecimento. (p.45)

#### 4.2– O LUGAR ASSUMIDO PELO PROFESSOR NO GRUPO

Durante nosso período de observação dos dois professores, focamos especialmente na maneira como interagem com os educandos durante a aula, na chegada e saída, nos momentos em que a disciplina se fazia necessária, nos processos de ensino, durante os combinados e etc.

Sobre esse último aspecto temos muito a ressaltar. Em ambas as salas o diálogo é muito utilizado e as opiniões do grupo muito respeitadas. Na turma do educador Fernandes, o professor não ocupa a mesa do professor, mas sim se senta junto às crianças ocupando uma carteira vazia, quando sente a necessidade de esclarecer algo, e quando há uma decisão a ser tomada essa é realizada em conjunto.

Já na sala da educadora Alessandra, por exemplo, há uma reunião semanal onde todos, como iguais, trazem ideias, problemas e sugerem soluções para a melhoria do aprendizado e da convivência em turma. Eles chamam estas reuniões de *assembleia*, que como nos esclarece Ramos (2015),

é um espaço de discussão sobre todo o funcionamento da escola. É neste espaço, onde também são decididos de maneira democrática entre as crianças, “os direitos e deveres” que consideram fundamentais para o funcionamento da escola. Os direitos e deveres também são uma forma de orientar a convivência coletiva, onde os educandos constroem coletivamente as responsabilidades que assumem individualmente e também as de grupo. Isto gera uma conscientização por parte das crianças a respeito dos direitos que possuem e também dos deveres que devem ser cumpridos. Nela tanto o voto da professora como o dos alunos tem o mesmo peso. Infelizmente, a assembleia é realizada apenas nessa sala e não na escola inteira. (p.41)

Neste caso a assembleia não era realizada em toda escola por falta de interesse por parte dos outros professores pela proposta. Porém, na sala onde era realizada, pudemos notar um grande empoderamento das crianças em relação à escola e aos colegas. Como os episódios abaixo exemplificam.

##### Um violão na sala de aula

*O professor leva, com uma certa regularidade, um violão para ser explorado pelas crianças. Elas somente precisam pedir para ele e podem utilizá-lo. Lara decidiu cantar uma de suas músicas ao fim da peça que seria apresentada naquele dia, para isso precisava ensaiar. Pediu para que Fernandes a ensinasse a tocar.*

*Colocando duas cadeiras um pouco mais distantes do local onde estava acontecendo uma outra atividade, ele pediu para que ela sentisse a melodia, não se preocupasse com a forma, ou em decorar os acordes, mas em sentir o movimento da música e passar isso, mas também em ser feliz e estar se sentindo bem tocando. Deixou-a treinando. Mais tarde ela tocou e cantou duas músicas, a segunda de sua autoria. Apesar de alguns dos colegas rirem e zombarem, ela sorriu e com confiança prosseguiu. O professor a incentivou sorrindo e balançando o corpo ao ritmo da música.*

*Perguntei a Fernandes sobre aquele processo e ele disse que ela sabia escrever muito pouco no início do ano, mas gostava muito de música. Ele seguiu valorizando isso, mas especialmente valorizando-a: “não é que ela não sabe, é porque ela tem medo”. E nesse processo Lara começou a escrever suas próprias músicas e a criar coragem de apresentá-las para os colegas, não se importando tanto com a opinião deles, ao menos não como antes.*

*- Ela era calada e quieta – conta o educador – fomos fazendo um processo de empoderamento, mostrando que ela é sim capaz.*

Compreendi que as crianças realmente precisam escutar de seu professor: **Eu vejo você. Eu escuto você. Você é importante** já que se sentem desvalorizados muitas vezes. Além de que aprender a escrever, como qualquer outra aprendizagem, envolve um sentido subjetivo, ou seja com “caráter simbólico-emocional que vai além da compreensão intrapsíquica, íntima e individual” (BIZZERRIL, GONZÁLEZ REY, 2015), um por quê e para quê. Como tão bem declarou Paulo Freire, “as palavras estão grávidas de mundo” e o mundo de Lara envolvia a música. Hoje ela escreve bem, mas só começou a escrever com frequência e melhor porque queria registrar as suas músicas. Percebemos, por parte do professor, uma atenção especial centrada nas necessidades e singularidade desta criança. Além do encorajamento para que assumisse sua



habilidade e criação musical diante dos colegas, e da liberdade para fazer o que mais lhe interessava.

### A sala é nossa

*A professora começou contando que soube, enquanto estava fora de sala, que um grupo não permitiu que a votação combinada ocorresse e isso atrapalhou a todos, desrespeitando os combinados anteriormente feitos.*

*- A primeira coisa que ia perguntar a vocês foi o que vi ao entrar. Alguém falou para eles que estavam atrapalhando? Mas eu vi que sim. Agora, quem pode me contar o que aconteceu?- indagou a professora.*

*Muitos começaram a falar juntos até que a professora fez um sinal, pedindo a fala. Antes de escolher quemalaria primeiro, a professora ressaltou:*

*- Eu não quero buscar um culpado. Eu quero entender o que aconteceu, porque essa sala não é só minha, é **nossa**. De todos nós. Então, todos nós precisamos entender o que aconteceu para **melhorarmos juntos**.*

Nos dois episódios observamos a importância do posicionamento dos educadores perante os educandos. A decisão de vê-los como agentes da própria história, que podem e contribuem no próprio processo de ensino-aprendizagem. Fernandes, por exemplo, não mantém uma organização rígida de sua sala, mas se posiciona física e subjetivamente como membro do mesmo grupo que as crianças.

A postura de ambos os professores como membros do grupo também nos mostra o sentido de pertencimento e o respeito que têm pelas crianças. Observamos, em nossas visitas, que o educador comia com as crianças da mesma comida, bebia água no mesmo bebedouro (havia lanches e bebedouros diferentes), usava o mesmo banheiro, e nos momentos em que havia brincadeiras, participava junto com eles.

Esses educadores partem do pressuposto de que se pode confiar no aluno. Que ele aprenderá a confiar e a ser confiável a partir de situações onde vivencie isso. Ao contrário da escola tradicional, que desconfia do aluno, eles dão um voto inicial de confiança, se colocando na situação junto a eles. Aqui o professor não é

um superior, aquele que comanda e manda, mas sim alguém mais experiente que trabalha junto com o grupo para fortalecê-lo, numa perspectiva de relações horizontais, de cooperação e solidariedade. “Quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”. (FREIRE, 1996, p.60)

Um dos valores colocados por José Pacheco em seu Dicionário de Valores é Uma atitude. Escolha curiosa para a letra U, o educador retrata nesse verbete a importância da ação, afinal, do que adianta uma série de valores e ideais sem nenhum ato concreto?

Fernandes fez o que acreditou ser o certo, percebendo a necessidade e gosto de Lara, valorizando-a e dedicando-se a sua necessidade. Gostaríamos de ressaltar que, se intentamos uma educação para a solidariedade, devemos ser mais solidários, pois como Pacheco nos fala em uma de suas palestras, “o educador não ensina o que sabe, mas sim o que é”.

#### 4.3 – CURRÍCULO

Como trabalhar o currículo exigido pela secretaria de educação em uma perspectiva de educação emancipadora? De acordo com Madalena Freire, o currículo se apresenta naturalmente a partir das crianças. Ao ser criado por elas, o professor age como mediador de conhecimento, sendo aquele que irá instigar as crianças ao próximo nível e ao aprofundamento.

Ao se perceber nesse papel o professor adota uma postura de escuta sensível e atenta, que nota as necessidades, que pergunta, que se importa. A partir dos temas que surgirem o educador irá construindo junto com as crianças projetos, oficinas, atividades, etc. Depois, no momento do registro, irá relacionar com aquilo que está nos documentos oficiais.

Apesar de aparentemente simples, tal processo demanda empenho até porque não significa que as atividades não serão pensadas e planejadas, pelo contrário. Elas seguirão o curso traçado pela turma com o professor, como um grupo e não apenas pelo professor.



### Uma peça de aniversário

O professor chegou e se sentou em um agrupamento de cadeiras onde alguns dos alunos já estavam reunidos. Pediu para que se reunissem ao seu redor, falando baixinho: “tem que falar baixo porque aquele pássaro que tá piando lá fora é fofoqueiro pra caramba”. E perguntou sobre o aniversário do Ítalo. As crianças começaram a falar e planejar animadamente como seria feita a comemoração.

As crianças decidiram inicialmente repetir a encenação que aconteceu no aniversário da Manuela. Comentando a situação passada, me relataram a representação preparada para ela, enquanto as colegas a mantinham do lado de fora da sala. Ficaram muito agitados com a proposição.

O professor pegou uma agenda emprestada e começou a escrever como seria a peça, afinal agora haveriam outros personagens como era outro homenageado. Porém, as crianças se mostraram muito dispersas. Assim, o professor pediu para que uma das meninas escrevesse no quadro os personagens, atores e atrizes. Uma das colegas foi auxiliar a primeira e logo se defrontaram com algumas questões: como se escreve personagens ou atrizes? Elas conversaram com seus pares decidindo qual seria o certo, muitos corrigiram e recorrigiram as palavras, no fim ‘atrises’ foi decidido como um consenso entre alguns. Durante toda a tarde a grafia foi modificada no quadro por crianças diferentes.

O professor pediu para que Milena colocasse no papel as informações antes de irem para o quadro. Receosa, ela iniciou, mas parou na palavra ‘anjo, rabiscando-a ao perceber um erro. Fernandes veio auxiliar e ela perguntou ‘tá certo?’. Ele ficou reticente e ela rabiscou e disse que não sabia escrever, afastando o caderno.

Ele disse:

- Calma você estava 95% certa! A chance dali você partir para a palavra toda certa era muito grande. Vamos tentar de novo.

Dessa vez ela escreveu sem o Ne ao perguntar, ele respondeu:

- Tá quase lá, só tá faltando uma coisa, presta atenção... annnnnnnnjo viu, tá faltando uma letra depois do a. Qual é?”

Ela começou a chutar várias letras, ao que o professor reagiu:

- Calma, não joga no bicho, não chuta, fica calma e presta atenção no som, olha no papel e vê o que você tem. Agora se concentra no som, o que tá faltando?.

*Repetindo a palavra com ênfase no N, ela percebeu, e completou a palavra com um sorriso.*

Aqui observamos a utilização do currículo de vida, aquele que parte das vivências da criança e é voltado para a criança. Sendo assim, permeado de significado e importância para o educando. Ao decidirem homenagear o colega com uma peça, as crianças tiveram que estudar esse gênero literário junto com o professor em um momento anterior (no outro aniversário), colocando agora em prática aquilo que foi visto e desenvolvendo de maneira mais aprofundada.

Utilizando o contexto da palavra atriz, por exemplo, de maneira descontextualizada poderíamos passar uma lista de palavras com uma grafia considerada atípica para as crianças e pedir para que essa fosse decorada, porém no contexto em que foi colocada, as crianças tiveram que debater entre si qual seria o certo e porquê.

Este tipo de atividade foi possível diante da abertura dada pelo professor para que eles explorassem diferentes formas de escrever uma palavra sem medo de errar e brincando com isso, respeitando o tempo deles.

Notamos maior confiança em exporem suas dúvidas, medos e erros perante o educador. Há também uma valorização daquilo que é feito pela criança, do que ela traz consigo.

### Autonomia na prática

*A professora indicou a próxima atividade: organização do armário. Explicou que o armário que ficava no pátio estava cheio de brinquedos para uso coletivo, mas estava desorganizado. E que ela acreditava que “nós somos capazes de arrumar ele e fazer com que ele funcione em uma dinâmica em que todos possam brincar”. As crianças começaram a falar juntas e a professora pediu para concluir sua explicação e esclareceu que para a organização do armário haveria três grupos.*

*Antes da divisão entre grupos, perguntou quem gostaria de ficar na semana seguinte como monitor responsável por entregar os brinquedos para as outras crianças de maneira organizada. Algumas crianças se inscreveram e ganharam a*

vaga. Após isso, a professora explicou que a próxima atividade seria dividida em grupos e as crianças poderiam se organizar neles da maneira que achassem melhor.

*Havia três grupos. O primeiro ficaria fora da sala e iria retirar tudo que estava no armário, limpar e reorganizar de uma forma que fosse fácil de tirar e recolocar os brinquedos. O segundo ficaria dentro da sala reorganizando os brinquedos de sucata que haviam sido confeccionados pelas crianças e posteriormente arrumando o armário de brinquedos da sala. O terceiro enfeitaria com tinta as caixas onde seriam organizados os brinquedos menores, também em sala.*

*A professora pediu para que eu ficasse na sala, auxiliando no que precisassem. Quando percebi, as crianças do terceiro grupo já tinham juntado mesas, buscado as tintas e os pincéis, encontrado um dos rolinhos que estava perdido e um menino já estava esvaziando uma garrafa pet cortada ao meio, que seria utilizada com água para limpar os pincéis. Fiquei impressionada com sua autonomia e independência.*

*Pensei em auxiliar o outro grupo que deveria desembolar o barbante dos brinquedos de sucata, pois havia vários nós neles, mas eu não só era desnecessária no processo como estava atrapalhando. Me distanciei e notei que este grupo era composto apenas por meninos e exatamente aqueles considerados os mais bagunceiros.*

*Enquanto substituíam o barbante, eles conversavam, e à medida que o bolo de linha ia mais para um lado ou para o outro, eles se falavam e este voltava para o meio. E conversando sobre um jogo novo de celular foram fazendo aquilo a que se comprometeram de maneira extremamente tranquila e pacífica, com um volume razoável de conversa. Sem que nenhum adulto precisasse falar nada ou intervir, eles cumpriram a sua tarefa com responsabilidade e compromisso, guardando os brinquedos de uma forma que não embolassem novamente.*

A metodologia adotada pela professora é uma alternativa interessante ao ambiente escolar tradicional, pois permite a divisão da turma em grupos de interesse, onde as crianças, ao estarem comprometidas com o que estão fazendo por considerarem a atividade interessante, se envolvem com esta, promovendo uma verdadeira interação e aprendizagem.

Mas qual é a relação da organização do armário com o currículo? A partir da proposição dessa atividade muito foi trabalhado, desde matemática para fazer a divisão dos grupos a ciências (ecologia) no debate que foi feito entre os alunos sobre as possibilidades de construção com o barbante embolado e como isso era um desperdício. De maneira subjetiva, cooperação, cidadania e solidariedade foram trabalhados, afinal, estavam trabalhando para organizar o armário para todos da escola. Com a organização também é trabalhada a noção espacial das crianças. E tantos outros elementos que vão além do currículo.

É importante perceber que a construção que está sendo feita é das crianças e elas percebem isso em sua maneira de agir e na apropriação daquilo que foi feito e cuidado por elas. A criança se sente pertencente à comunidade, à escola. Nesta atividade, os quatro pilares da educação para a UNESCO foram trabalhados.

Sobre a organização do armário, gostaríamos de ressaltar que esta atividade foi proposta pela educadora. Apesar da maioria dos exemplos escolares dados no capítulo anterior serem atividades propostas pelos educandos devemos lembrar que a professora atua em uma escola tradicional, então, por uma questão de “sobrevivência”, algumas atividades precisam ser feitas, mas aqui a grande diferença está na maneira como a atividade é proposta e conduzida, como pudemos observar.

#### 4.4 - A DISCIPLINA E O CUMPRIMENTO DE REGRAS

Palmatória ou mandar que ajoelhe no milho não são medidas mais aceitas em nossa sociedade. Atualmente a escola tradicional utiliza outros meios como a reprovação, as provas, a advertência, chamar o pai na escola, a recuperação que, para Lauro de Oliveira Lima, são meios igualmente violentos pois, apesar de não afligirem o corpo, machucam a mente.

Entender o que realmente aconteceu

*A professora iniciou a conversa com três alunos apontados por outras crianças, pedindo uma explicação do que havia acontecido porque muitos vieram reclamar do comportamento e desrespeito deles. Especialmente diante do “não gostei”. Ela estava em um lugar privado com os meninos e começou com eles sentados à sua frente enquanto ela estava sentada no chão. Perguntou sobre o que havia ocorrido de maneira calma e com a voz ponderada.*

*Entre as justificativas estava: não tínhamos nada para fazer, por isso ficamos conversando. A professora interpelou “como não tinham nada para fazer? O que eu pedi?”, um deles respondeu a pergunta “pediu para que escolhêssemos o nome do time” e a professora completou “e vocês tinham pouco tempo para fazer isso”.*

*“Mas ninguém perguntou o que queríamos, ou qual era a nossa opinião”. Respondeu um dos meninos. - E tinha que perguntar? Pelo que entendi estavam pedindo silêncio exatamente para saberem isso. - Disse a professora. “Mas eu não queria participar, tanto faz o que eles decidissem”. Disse Eduardo. Iniciou a professora: “então vocês se abstiveram? Vocês lembram o que significa se abster? Quer dizer que você não se importa com o resultado, que tanto faz o que for decidido, que qualquer que seja a decisão vocês irão concordar. Mas vocês também estão jogando no time. Se eles escolhesse o nome borboletas rosas purpurinadas”? – os meninos riram – vocês estão rindo agora, mas se esse fosse o nome escolhido vocês gostariam? – eles responderam quase em uníssono não – porque então se abstiveram? - porque votar é chato, queríamos conversar – Ok! Mas conversar não é o problema, não vieram correndo me buscar porque tinha gente conversando, mas sim porque vocês estavam ignorando o “não gostei” e os pedidos de falar baixo. Os meninos ficaram cabisbaixos e concordaram com o que foi dito de maneira silenciosa. A professora encerrou com um sorriso e chamando-os de volta à sala.*

### Mediação: um ato? PROCESSO consciente

*No momento do intervalo, Lara veio contar que seu irmão menor havia sido empurrado pelo colega de sala Carlos. O professor levou os três para um banco mais isolado e perguntou a ele o porquê daquilo. Silêncio. Ele subiu seu tom de voz e disse:*



- O que você fez está errado. Foi uma estupidez. Bater em alguém menor do que você é errado e não é a primeira vez nessa semana que vejo você bater no Henrique, que é menor do que você. Sabe o que é pior? Começo a pensar que você gosta dessa estupidez. Sabe por que chamo assim? Porque neste momento eu estou sendo estúpido com você. Estou intencionalmente gritando para que você sinta como é essa violência. E como é ruim se sentir agredido. Percebe? Eu não estou me sentindo bem fazendo isso, mas acho que é necessário para que você perceba como está fazendo o Henrique se sentir.

Henrique foi liberado no meio da conversa. O professor disse que mandaria um bilhete para sua casa explicando porque ele estava chegando novamente sujo da escola. Carlos se manteve calado e com olhar distante. Durante a semana perguntamos a Fernandes sobre seu comportamento e ele relatou abrandamento, mas reforçou que ainda havia trabalho a ser feito.

#### Sobre quando escolher o grito

Enquanto isso se desenrolava uma das portas bateu com força. Ao voltar o professor viu as crianças se empurrando e brincando de maneira barulhenta. Novamente aumentando o tom de sua voz, disse:

- “Eu estava conversando com o Carlos e o Henrique e ouvi a porta batendo”. Em um coro desordenado as crianças disseram e apontaram quem foi. Ao que o professor respondeu

- Não me interessa quem foi. Nós batemos a porta. Todos nós somos responsáveis. Eu estava tendo uma conversa séria e é uma falta de respeito de todos nós bater à porta daquela forma. É um problema de todos nós esse. E eu agora estou gritando porque eu fico triste em saber que, apesar de tudo que nós conversamos, vocês ainda desrespeitam os colegas assim. Vocês querem ter trânsito livre, mas sem cumprir nossos combinados? Estou alterando minha voz para mostrar como afeta a todos nós. Entrem todos agora.

Mais tarde o questioneei sobre o episódio e ele disse que a princípio trabalhava de outra forma, com plena liberdade, mas escolheu mudar de estratégia a partir da recomendação de uma colega: “A liberdade vai funcionar, mas eles ainda não estão

*acostumados a isso, eles ainda não entendem. E eles começaram a entender os nossos combinados da seguinte lógica: posso fazer errado e nada vai rolar, porque esse cara só conversa e conversa, mas nada acontece. Daí comecei a escolher momentos específicos para mostrar que também posso ser como os outros professores até para eles valorizarem a liberdade e as conversas. Ai as coisas começaram a andar.”*

Reforçamos que apesar de Fernandes relatar que mostrou que também poderia ser “como os outros professores”, ou seja, aplicando a forma de disciplina à qual as crianças estão habituadas, ele continuou atuando de maneira diferente, pois sua ação é intencional; o que não percebemos nos gritos normalmente ouvidos na escola tradicional. Como diferença, podemos apontar a intencionalidade do grito.

Alessandra nos relatou que nota ainda uma grande resistência dos educandos diante das suas aulas, pois estas não correspondem ao que eles esperam de uma escola. Os alunos de Fernandes chegaram a lhe dizer que ele não era professor por ser muito bonzinho.

As crianças ainda têm introjetadas em si o que seria o professor e qual é o papel dele. Demora mais do que um ano, ou um semestre, para mostrar a elas que aquele que ali está é diferente e é um componente do grupo, especialmente no aspecto disciplinar. Quando alguém faz algo errado, os outros logo apontam sua culpa para que ele seja punido.

No momento em que o professor fala que todos são responsáveis, inclusive ele, há uma desconstrução do paradigma do individualismo e um caminho para um sentimento de responsabilidade pelo social, pelo todo, é aberto. Sobre isso Pacheco nos fala:

Certo dia, acolhemos na Ponte um jovem jogado fora de outra escola. Na primeira ida ao banheiro, o jovem urinou no cesto dos papéis. Na reunião da Assembleia de Escola, um aluno pediu a palavra e disse: — *Eu faço parte da Responsabilidade do Recreio Bom, que também cuida dos banheiros. Quero dizer-vos que, nesta semana, **um de nós** urinou no cesto dos papéis. E quero pedir a ajuda de todos para ajudarmos **um de nós** a não voltar a fazer isso.* (2002, p.11, grifos do autor)

#### 4.5 - AVALIAÇÃO

Ponto importante na maioria das escolas tradicionais, a avaliação normalmente se dá por meio de testes, provas, trabalhos individuais e em grupo, ditados e mais uma infinidade de dispositivos. Nesses o objetivo habitualmente é dar uma nota para graduar o desempenho do aluno. Mas o que significa realmente uma nota 10? Que a criança aprendeu a matéria? E o que o professor faz diante dessa nota?

A seguir veremos uma situação onde conhecimentos matemáticos, organizacionais, ortografia e outros foram avaliados especialmente pelos próprios alunos, de maneira solidária e autônoma.

#### E quando o professor sai de sala?

*Observava um dos grupos de atividade. e sem que nenhum adulto precisasse falar nada ou intervir, eles cumpriram a sua tarefa com responsabilidade e compromisso.*

*Quando os meninos terminaram a sua tarefa e foram entregar a caixa organizada para o grupo que trabalhava do lado de fora da sala, encontraram mais uma caixa que também teria de ser pintada e decidiram fazê-lo. Negociaram com o outro grupo quais pincéis poderiam ser usados, buscaram um pote com água para limpar os pincéis e decidiram, ao contrário do outro grupo, pintarem todos juntos a mesma face ao mesmo tempo. Perguntei o porquê dessa decisão e eles disseram que “não tem lados para todo mundo e junto é mais legal”.*

*Conforme as crianças iam terminando suas tarefas, ofereciam auxílio para os outros. E assim, sem a necessidade de nenhum tipo de ordem ou direcionamento dos adultos, após a explicação inicial todas as tarefas foram concluídas.*

Perguntamos aos professores como eles avaliam. Ambos professores avaliam a partir do que observam, realizando regularmente registros de cada aluno. Como já citado no caso de Lara, a avaliação de seu processo de escrita, por exemplo, foi feita processualmente e é realizada com cada aluno de acordo com as situações que vão surgindo no dia-a-dia.

A professora comentou que às vezes dá prova porque as crianças pedem, mas ela não enfatiza a nota para que eles não considerem seu desenvolvimento por isso.

A avaliação exigida pela escola é um relatório e se utilizando dessa ferramenta a professora às vezes aplica provas, porque as crianças pedem, e também utiliza como instrumentos diagnósticos atividades de folha e algumas do livro. Esclareceu também que olha os cadernos de vez em quando, sem dar marcações ou notas, mas para verificar como as crianças estão se organizando e no que estão tendo dificuldade; ela também prepara algumas intervenções a partir de algumas dificuldades percebidas nesses instrumentos.

A avaliação é principalmente formativa, considerando todo o processo e não apenas o resultado. A prova fica em segundo plano, nem sendo muitas vezes aplicada e se o é, sempre de maneira aberta e sem pressão sobre o seu resultado. Sobre esse método de avaliação nos fala Pacheco em seu Pequeno dicionário dos absurdos da educação:

Um exame é, normalmente, um teste de papel e lápis que pouco ou mesmo nada avalia. Só quem não conhece outros e mais fiáveis modos de fazer avaliação poderá defender o desperdício. Eu poderei entender que os leigos dêem tratos de polé ao assunto e abordem a problemática na perspectiva do senso comum. Até poderei entender que, à míngua de uma sólida e coerente formação, muitos professores se refugiem na segurança do que melhor conhecem e dominam – qual o instrumento de avaliação que a maioria dos professores aprendeu a dominar (até à exaustão) dos bancos da instrução primária à secretária de docente? Foram fichas, provas, testes, frequências, exames orais e escritos sem conta! (2009, p.124)

#### 4.6 - MAIS ALGUNS DISPOSITIVOS OBSERVADOS

Nas horas compartilhadas com esses educadores muito foi aprendido. Além de tudo já citado, destacaremos abaixo alguns dispositivos pedagógicos observados para promover o ensino não tradicional dentro de uma instituição tradicional.

### Fichas de saída – fora/espera

As crianças possuem livre acesso e saída da sala. Não há um horário certo para ir ao banheiro. Para criar uma consciência e organizar as saídas, a professora Alessandra, junto com as crianças, criou um quadro com o nome de todos em fichas plastificadas.

Assim, quando uma das crianças deseja sair ela se levanta, pega seu nome e o coloca em um outro quadro no lugar referente à FORA, assim ela está indicando que está fora da sala. Há dois espaços referentes a isso, ou seja, um par de crianças pode ficar fora de sala ao mesmo tempo.

Para organizar uma fila há dois campos, no mesmo quadro, referentes à ESPERA onde aqueles que estão aguardando colocam seus nomes. Nos momentos em que alguém está dando um aviso, ninguém pode sair de sala e para indicar isso as fichas com os nomes FORA e ESPERA ficam viradas do avesso, de maneira que apenas vemos o lado colorido dos cartões.

O sistema funciona muito bem, pois foi estruturado pelos alunos junto com a professora. Por ser uma criação deles, há uma verdadeira apropriação de seu significado e uso.

Esse se torna um instrumento de auto regulação e autonomia, onde as crianças ao não precisarem pedir permissão para saírem de sala decidem qual é o melhor momento para fazê-lo; como aproveitar seu tempo fora de sala de maneira a não prejudicar aquele que está na fila de espera.

### Divisão da turma em grupos de interesse

Os dois professores trabalham com essa metodologia. Conforme alguns alunos demonstram interesse por esse ou aquele assunto, o professor os separa em grupo e aprofunda o estudo desse assunto concedendo o máximo de autonomia e apoio possível.

Não é uma separação da sala por gradações, mas sim por interesses e afetividades comuns. A divisão feita voluntariamente pelas próprias crianças.

Na sala de Alessandra, as crianças pediram para estudarem por matérias como as outras turmas. Assim, a professora nos relatou que listou com eles as

disciplinas e criou um horário onde eles decidiram, de maneira democrática, quais matérias iriam em quais dias, por que, e com que frequência.

Alguns critérios utilizados pelas crianças como 'português é mais importante que ciências, então deve aparecer mais vezes na semana,' e 'nós queremos fazer prova', foram questionados pela professora, mas ela respeitou a decisão do grupo.

Assim, a professora começou a trabalhar alguns aspectos dos livros didáticos adotados pela escola. Mas nos explicou que se esforça para associar o que está no livro com a vivência das crianças.

As experiências construídas e vivenciadas foram emocionantes. Especialmente ao ver não somente a autonomia, mas os combinados e o companheirismo presente naquelas crianças, que são muito mais independentes do que a média. Foi belo ver a responsabilidade e empenho de cada um. Mas especialmente a comunicação acontecendo por meio de verdadeiros diálogos respeitosos e atentos. Havia um profundo olhar em relação ao colega e o interesse dele.

Acredito que as experiências acima descritas foram as mais belas por mim já presenciadas na educação. Mas muito além de um caráter educacional ou escolar, observamos naqueles momentos o aprendizado de coisas que normalmente a escola não ensina, mas finge ensinar, como o reconhecimento do outro e em uma educação cidadã e não para a cidadania.

Afinal, como pretendo ensinar respeito aos meus alunos gritando com eles? Ou seja, não os respeitando? Parece um pouco sem sentido, certo? Então porque continuamos insistindo nisso? Porque ainda não aceitamos que as crianças conversam sim, porque isso é natural e saudável e que faz parte do processo de aprendizado a auto regulação? Porque a nossa escola mantém o modelo mecanizante em seu ensino?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao atingir o fim reavaliemos o início. Este trabalho surgiu de algumas curiosidades iniciais: afinal, como esse modelo escolar antiquado e obviamente ineficaz ainda vigora nas escolas? Porque os atores desta instituição, mesmo percebendo isso, e sofrendo arduamente com esse sistema, ainda o defendem ao invés de procurarem outro caminho?

Nossa resposta veio com a descoberta da palavra paradigma, junto com o seu significado, possibilitada em especial por Costa Neto (2003). Na escola tradicional vigora o paradigmaracional-cartesiano, que pensa a realidade de forma compartimentada, o aprendizado como um resultado e a criança como ser passivo no processo de escolarização. Em contraponto a esse paradigma há a visãosistêmica, que considera a complexidade, pensa o aprendizado como um processo e valoriza o ser em seus desejos e potencialidades.

Para quebrar o antigo paradigma, há de ocorrer uma mudança na forma de pensar, sentir e viver a educação. Portanto, exploramos práticas educativas, que apesar de diferentes entre si, adotam a visãosistêmica como referencial.

Mas após essa caminhada, uma inquietação ainda persistia, afinal há muitos educadores que acreditam na mudança e desejam colocá-la em prática, mas a maioria das escolas ainda está sob o antigo paradigma. Então, como realizar tal transição?

A resposta veio com alguns professores da rede pública do Distrito Federal, que a partir da sua maneira peculiar de interagir com esse papele com cada indivíduo, dentro e fora de sala, estabeleceram relações de forma a serem o contraponto dentro de escolas tradicionais.

Como confirmação a isso veio a roda de conversa realizada na Semana de Extensão da Universidade de Brasília em 2015 com educadores e psicólogos escolares da rede pública do Distrito Federal chamada “Ser educador(a): desafios e descobertas nos primeiros anos na rede pública de ensino”, um evento muito especial, onde os participantes fizeram comentários que reiteram as principais descobertas desse trabalho.

O maior desafio relatado pelos educadores foi a solidão, que vem da falta de apoio e compreensão dos colegas. Assim, o aspecto mais destacado nas falas ouvidas e em nosso estudo, sem dúvida, foi a importância da união, pois a mudança que pretendemos não é possível de maneira solitária. O apoio mútuo é fundamental nesse processo, para a construção de encantamentos e para o enfrentamento dos desafios que surgirão.

A importância da experimentação consciente também ficou muito clara, pois é muito a partir desta que as crianças e o professor, juntos, aprendem. Aprendem a conviver, a ser, a aprender, a brincar, a errar, a socializar, a gritar, a rir, a perguntar, enfim, a viver. Ressaltamos, no entanto, a palavra consciente, pois o processo é guiado com respeito e intencionalidade, mas também com muita atenção. A reflexão acerca desse é fundamental.

Ao notar como pode ser profunda essa mudança, os educadores nos relataram seus encantamentos, e todos vieram das crianças e de como elas haviam alterado seus comportamentos e formas de agir. A alegria desses atores vinha ao perceber a emancipação gerada. Termo utilizado por Paulo Freire e incorporado por nós.

A última descoberta que gostaria de ressaltar está no título deste trabalho e na fala de Alessandra durante o evento: eu escolhi ser educadora porque acredito. Assim, talvez o principal achado dessa jornada tenha sido a importância da esperança. Mas não apenas dessa, mas também da fé nas pessoas e na capacidade de cada um, inclusive si mesmo, de dar o seu melhor.

Concluindo, consideramos os objetivos desse trabalho atingidos, mas ainda não completamente terminados. Logo, as pesquisas devem prosseguir, para uma maior compreensão do tema, buscando auxiliar aqueles que, por uma razão ou outra, ainda se acham sozinhos na educação.

Assim, munida do poder de acreditar, espero que o presente trabalho possa auxiliar aqueles que se aventuram pelos caminhos da mudança.



## **TERCEIRA PARTE – PERSPECTIVAS FUTURAS**

Pretendo ingressar no Mestrado Acadêmico desta faculdade, para aprofundar o estudo do assunto, focando em especial nos primeiros anos de atuação do professor, almejando assim auxiliar aqueles que ingressam na educação porque também acreditam. Para tanto, também buscarei entrar na Secretaria de Educação do Distrito Federal, para que compreenda e desenvolva os processos de que aqui falamos, mas agora por uma perspectiva interna.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gabriela Freitas de. **Para onde caminham as escolas?** 2014. xv, 130 f., il. Dissertação (Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Acessado em 20 de set de 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16395>>.

ARROYO, Miguel. Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. In: **INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lúcia Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

BORGES, Juliano Luís. Escola e disciplina: uma abordagem foucaultiana. In: - **Revista Acadêmica Multidisciplinar: Nº 05**. Maringá, 2002.

BOSSA, Nadia A. fracasso escolar: um sintoma social da contemporaneidade. In: **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 1. Versão online acessada em 15 de setembro de 2015 em: <[http://orientacoestccpeadprofdoris.pbworks.com/f/Fracasso\\_escolar\\_-\\_um\\_sintoma\\_social\\_da\\_contemporaneidade\\_\\_Nadia\\_Bossa.pdf](http://orientacoestccpeadprofdoris.pbworks.com/f/Fracasso_escolar_-_um_sintoma_social_da_contemporaneidade__Nadia_Bossa.pdf)>

CANCHERINI, Ângela. A Escuta Sensível Como Possibilidade Metodológica. In: **IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, ISBN - 978-85-98623-04-7 1, 2010, Universidade Católica de Santos: SP . Acessado em 10/11/2015 em < <http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/49.pdf>>.

CELETI, Filipe Rangel. “Origem Da Educação Obrigatória: Um Olhar Sobre A Prússia”. **Revista saber acadêmico** 13: junho 2012.

CONANE, **Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação**. Setembro de 2015. São Paulo: Heliópolis.

COSTA NETO, Antonio da. **Paradigmas em educação no novo milênio**. Goiânia: Kelps, 2003 (2ª edição).

ESCOLA DA PONTE. **A Escola**.[http://www.escoladaponte.pt/site/index.php?option=com\\_content&view=article&id=81&Itemid=537](http://www.escoladaponte.pt/site/index.php?option=com_content&view=article&id=81&Itemid=537)

EMANCIPADOR. **Dicionário Online de Português**. Consultado em: Nov de 2015. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/emancipador/>

DELVAL, Juan. **A escola possível**: democracia, participação e autonomia. Tradução Carmen Campocy Scriptori. Campinas - SP. Editora Mercado de Letras, 2007. Coleção pedagogia em debate.

DIB, Caio. **Caindo no Brasil**: uma viagem pela diversidade da educação. São Paulo: Ed. do Autor. 2014.

DOIN, German; GUZZO, Verónica. **A educação proibida** (La educación prohibida). [Documentário]. Produzido por: Verónica Guzzo. Dirigido por: German Donin. 141'. Argentina (2012). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-t60Gc00Bt8>

FERREIRA, Jorge Carlos Felz. **Reflexões sobre o ser professor**: a construção de um professor intelectual. Biblioteca On-line de Ciências da Computação da Universidade da Beira Interior - Covilhã – Portugal, 2003. ISSN: 1646-3137. Acessado em 27 de setembro de 2015 em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. 5ª edição. São Paulo: Ed Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Opressão**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e terra. 1996.

FOCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987, 288p.

FONSECA, Mônica Padilha. **Porque desisti de ser professora**: um estudo sobre a evasão docente. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

\_\_\_\_\_; BIZZERRIL, José. **Saúde, cultura e subjetividade**: uma referência interdisciplinar. Brasília: Uniceub. 2015. Acesso em 20 de set de 2015. Disponível em: [http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/5756/1/Sa%C3%BAde\\_Cultura\\_Subjetividade.pdf](http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/5756/1/Sa%C3%BAde_Cultura_Subjetividade.pdf)

INAF, Indicador de Alfabetismo Funcional. **Inaf 2011/2012**. Acessado em: 26 de Nov de 2015. Disponível em: [http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinabrazil/Paginas/inaf2011\\_2012.aspx](http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinabrazil/Paginas/inaf2011_2012.aspx)

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo detalhado da situação do analfabetismo no País**. Acessado em 25 de set de 2015. Disponível em: <  
[http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&articleId=15125&version=1.0](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=15125&version=1.0)>

LUMIAR. **A Escola**. Disponível em: <http://lumiar.org.br/>

MARTINS, Paula Lôbo. **Ensaio – Experiências Pedagógicas Inovadoras: valores e a transformação da educação escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2013. Acesso em: junho 2015. Disponível em:<  
[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7387/1/2013\\_PaulaLoboMartins.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7387/1/2013_PaulaLoboMartins.pdf) >

MEDEIROS, Rosana Carneiro Ferreira. **Para uma ecologia (mais) humana do professor readaptado**. 2010. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Acessado em 25 de set de 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6197>>

MORRIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Ed. Artes Médicas. Porto alegre:1996. P 274-286.

\_\_\_\_\_. Noção de Sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Ed. Artes Médicas. Porto alegre: 1996. P 45-55.

OLIVEIRA LIMA, Lauro de. **Para que servem as escolas?** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1921.

PACHECO, José. **Fazer a Ponte, construir a memória**. São Paulo: SP. Ed. Foxit Reader, 2005-2010. Não publicado.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de valores**. São Paulo: Edições SM, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pequeno Dicionário de Absurdos em Educação**. São Paulo: Penso, 2009.

**PALESTRA de José Pacheco em São Paulo - 2011**. Submetido por: anarcopunkregicida. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=m7IEQKSN-Q>>. Acesso em: maio 2015.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os Profissionais do Impossível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013. Acessado em: 22 de set de 2015. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n2/v38n2a08.pdf>>

PIAGET, Jean. **Para Onde Vai a Educação?** Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973. 89 p.

PINHEIRO, Silva Siqueira Pinheiro; WEBER, Carla. Fracasso Escolar: o que as pesquisas recentes indicam acerca de suas causas? In: **IX SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL**, 2012. Acesso em: 21 de novembro de 2015. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/GT20\\_\\_\\_Psicologia\\_da\\_Educacao/Trabalho/03\\_25\\_32\\_GT\\_20\\_-\\_Silvia\\_Siqueira\\_Pinheiro.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/GT20___Psicologia_da_Educacao/Trabalho/03_25_32_GT_20_-_Silvia_Siqueira_Pinheiro.pdf)>

RAMOS, Amanda Rodrigues. **O processo de construção da autonomia em ambientes educativos**: a proposta inovadora da Escola da Ponte. 2015. 51f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

REEVO. **Mapeamento coletivo**. Acesso em: out 2015. Disponível em: <<http://reevo.org/pt-br/>>

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo Funcional: referencias conceituais e metodológicas para pesquisa. **Educação & sociedade**, ano XVIII, nº60, dezembro de 1997.

SCHNITMAN, Dora Fried. Introdução: ciência, cultura e subjetividade. In: \_\_\_\_\_. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Ed. Artes Médicas. Porto alegre: 1996. P 9-17.

SEDF, Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Currículo Em Movimento: Pressupostos Teóricos**. 2014. Acessado em setembro de 2015. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf>>

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina. 4ª edição. 1º reimpressão. 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 51, p. 9-28, nov. 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622000000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 21 set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000200002>.

SUCESO. **Dicionário Online de Português**. Consultado em: Nov de 2015. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/sucesso/>>

SUMMERHILL. **About Summerhill.** Disponível em: <<http://www.summerhillschool.co.uk/>>

TAVARES, JOSÉ(org.). **Resiliência e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. De Olho Nas Metas **Quinto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação.** 2012. Acessado em: 02 de novembro de 2015. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1476/de-olho-nas-metas-2012/>>.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. De Olho Nas Metas **Sexto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação.** 2014. Acessado em: 02 de novembro de 2015. Disponível em <[http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/de\\_olho\\_nas\\_metas\\_2013\\_141.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2013_141.pdf)>.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir:** relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Paris: UNESCO, 1996. Acesso em Nov 2015. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwja2eHQ1b3JAhWCGJAKHaZsC-MQFggkMAE&url=http%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fimages%2F0010%2F01095%2F109590por.pdf&usq=AFQjCNEOut0C-umEQBCuRII-9K-rV3bPxxg&sig2=QSk-S101zeGYnd877CWxNw>>

VIVENDO E APRENDENDO. **História.** Acesso em out de 2015. Disponível em: <<http://vivendoeaprendendo.org.br/historia/>>

ZICHIA, Andrea de Carvalho. **O direito à educação no período imperial:** um estudo de suas origens no Brasil. São Paulo. 2008. Orientador Oliveira, Romualdo Luiz Portela de. Acessado em 02 de setembro de 2015 em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05082008-140802/pt-br.php>>.